

UPPELDI OG MENNTUN

17. árgangur, 2. hefti, 2008

MENNTAVÍSINDASVIÐ HÁSKÓLA ÍSLANDS

í samvinnu við
HÁSKÓLANN Á AKUREYRI

UPPELDI OG MENNTUN

17. árgangur, 2. hefti 2008

ISSN 1022-4629-84

Ritnefnd: Trausti Þorsteinsson ritstjóri
Börkur Hansen
Guðrún Geirsdóttir
Hanna Ragnarsdóttir

Ábyrgðarmaður: Trausti Þorsteinsson
Hönnun kápu: Sigríður Garðarsdóttir
Umbrot og uppsetning: Þórhildur Sverrisdóttir
Umsjón með útgáfu: Katla Kjartansdóttir
Prentun og bókband: Prentsmiðjan Guðjón Ó.

© 2008 Höfundar efnis

UPPELDI OG MENNTUN

EFNISYFIRLIT

Frá ritstjóra	5
---------------------	---

Fræðilegt efni

JÓHANNA EINARSDÓTTIR <i>„Við megum ráða þegar við erum búin með bækurnar“</i> <i>Reynsla barna í 1. bekk grunnskóla</i>	9
---	---

ÁSDÍS HREFNA HARALDSDÓTTIR OG SIGRÚN AÐALBJARNARDÓTTIR <i>Góður kennari:</i> <i>Sjónarhorn grunnskólanemenda</i>	31
--	----

RAGNHILDUR BJARNADÓTTIR <i>Starfshæfni kennara frá sjónarhóli norrænna kennaranema</i>	55
---	----

ANDREA HJÁLMSDÓTTIR OG ÞÓRODDUR BJARNASON <i>„Og seinna börnin segja: Þetta er einmitt sú veröld sem ég vil“...?</i> <i>Breytingar á viðhorfum 10. bekkinga til jafnréttismála, 1992–2006</i>	75
---	----

BÖRKUR HANSEN, ÓLAFUR H. JÓHANNSSON OG STEINUNN HELGA LÁRUSDÓTTIR <i>Breytingar á hlutverki skólastjóra í grunnskólum</i> <i>– kröfur, mótsagnir og togstreita</i>	87
---	----

Nýjar bækur

AUÐUR PÁLSDÓTTIR <i>Mat á skólastarfi</i> <i>Um fjöllun um bókina Mat á skólastarfi:</i> <i>Handbók um matsfræði eftir Sigurlínu Davíðsdóttur</i>	107
--	-----

HALLDÓRA HARALDSDÓTTIR <i>Á mótum skólastiga</i> <i>Um fjöllun um bókina Lítil börn með skólatöskur:</i> <i>Tengsl leikskóla og grunnskóla eftir Jóhönnu Einarsdóttur</i>	111
--	-----

INGÓLFUR ÁSGEIR JÓHANNESSON

Brautryðjendaverk á íslensku um fjölmenningu

Umfjöllun um bókina Fjölmennung á Íslandi eftir Hönnu Ragnarsdóttur,

Elsu Sigríði Jónsdóttur og Magnús Þorkel Bernharðsson 115

STEINUNN HELGA LÁRUSDÓTTIR

Menntun, forysta og kynferði

Umfjöllun um bókina Menntun, forysta og kynferði eftir Guðnýju Guðbjörnsdóttur 119

Leiðbeiningar fyrir höfunda 125

FRÁ RITSTJÓRA

Með því hefti *Uppeldis og menntunar* sem nú lítur dagsins ljós hefst nýr kafli í sögu tímaritsins þar sem það er nú gefið út af hinu nýja Menntavísindasviði Háskóla Íslands í samvinnu við Háskólann á Akureyri. Þetta kemur til af því að Kennaraháskóli Íslands og Háskóli Íslands sameinuðust á síðasta vori. Engar ákvarðanir hafa verið teknar um annað en að ritið verði gefið út með óbreyttum hætti. Áhersla er lögð á að birta ritrýndar fræðilegar eða rannsóknartengdar greinar á sviði uppeldis- og menntamála, að kynna nýjar bækur á fræðasviðinu og að ritið sé vettvangur fyrir skoðanaskipti um álitæfni er varða starfshætti og stefnumótun mennta- og uppeldisstofnana. Ritstjórn tímaritsins leitast við að fylgja eftir þeim gæðaviðmiðum sem fram koma í leiðbeiningum fyrir höfunda og birtar eru aftast í þessu hefti. Í því sambandi má geta þess að *Uppeldi og menntun* hefur hlotnast sá heiður að vera á lista ERIH (European Reference Index for the Humanities) yfir rannsóknarit í floknum menntarannsóknir og er ritið nefnt á ensku *Icelandic Journal of Education*.

Rannsóknar- og þróunarstarfsemi á sviði uppeldis- og menntamála felur í sér kerfisbundið, skapandi starf sem hefur það að markmiði að auka við þekkingarforðann á fræðasviðinu. Tímaritið *Uppeldi og menntun* miðlar þessum forða til þeirra sem starfa á vettvangi svo að sú nýja þekking sem til verður með rannsóknarstarfi megi leiða til umbóta og nýbreytni. Undanfarin ár hefur skilningur sífellt aukist á mikilvægi menntunar í hverju samfélagi. Hér á landi hafa framlög til menntamála aukist og nú er svo komið að Íslendingar eru meðal þeirra þjóða OECD sem verja hæstu hlutfalli af vergri landsframleiðslu sinni til menntamála. Það segir hins vegar ekki að árangur af skólastarfi hér sé betri en í löndum sem minna verja til málaflokksins, heldur að mikilvægt er að hlúa að hvers konar rannsóknarstarfi á þessu sviði svo að afraksturinn af því fé sem til málaflokksins er varið verði sem mestur. Þar hafa háskólastofnanir mikilvægu hlutverki að gegna, svo og fagfólkið sjálft sem starfar á vettvangi. Ekki verður annað sagt en að háskólanir þekki sinn vitjunartíma því rannsóknarstarfsemi á þeirra vegum hefur eflst og framhaldsnám til æðri prófgráða aukist.

Í þessu hefti birtast fimm rannsóknargreinar. Jóhanna Einarsdóttir greinir frá niðurstöðum rannsóknar sinnar á viðhorfum barna í 1. bekk grunnskóla til upphafs grunnskólagöngunnar, námskrár grunnskólans og lýðræðis í skólanum. Ásdís Hrefna Haraldsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir fjalla um niðurstöður rannsóknar sinnar á hugmyndum grunnskólanemenda um góðan kennara. Starfshæfni kennara frá sjónarhóli norrænna kennaranema er rannsóknarviðfangsefni Ragnhildar Bjarnadóttur og Andrea Hjálmsdóttur og Þóroddur Bjarnason fjalla um rannsókn sína á breytingum á viðhorfum 10. bekkinga til jafnréttismála, 1992–2006. Loks greina Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannesson og Steinunn Helga Lárusdóttir frá niðurstöðum rannsókna sinna á breytingum á hlutverki skólastjóra í grunnskólum í sögulegu samhengi.

Í umsögnum um nýjar bækur fjallar Auður Pálsdóttir um bókina *Mat á skólastarfi*. *Handbók um matsfræði* eftir Sigurlínu Davíðsdóttur, og Halldóra Haraldsdóttir um bók

Jóhönnu Einarsdóttur, *Lítill börn með skólatösku. Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Ingólfur Ásgeir Jóhannesson fjallar um bók Hönnu Ragnarsdóttur, Elsu Sigríðar Jónsdóttur og Magnúsar Þorkels Bernharðssonar, *Fjölmennning á Íslandi*, og að síðustu fjallar Steinunn Helga Lárusdóttir um bókina *Menntun, forysta og kynferði* eftir Guðnýju Guðbjörnsdóttur.

Uppeldi og menntun hefur unnið sér sess sem vandað fræðitímarit á sínu sviði. Það er von ritstjórnar að tímaritið styrkist enn og dafni og megi áfram halda á lofti merkjum vandaðrar fræðimennsku.

Ritstjórn þakkar þeim fjölmörgu sem lögðu til efni og unnu að útgáfu þessa heftis fyrir ánægjulegt samstarf.

Fræðilegt efni



„Við megum ráða þegar við erum búin með bækurnar“

Reynsla barna í 1. bekk grunnskóla

Í greininni er fjallað um rannsókn á viðhorfum barna í 1. bekk grunnskóla til upphafs grunnskólagöngunnar, námskrár grunnskólans og lýðræðis. Rannsóknin fór fram í tveimur grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu og voru þátttakendur 20 sex og sjö ára gömul börn. Aðferðir við gagnaöflun voru hópviðtöl og teikningar og einnig var byggt á ljósmyndum sem börnin tóku og ræddu við rannsakanda. Niðurstöður benda til þess að börnin telji lestur og stærðfræði vera meginviðfangsefni 1. bekkjar grunnskólans og hlutverk kennaranna sé fyrst og fremst að kenna þessar námsgreinar. Þótt það væri nokkuð einstaklingsbundið hvað börnunum fyndist skemmtilegt og leiðinlegt í skólanum voru þættir sem tengdust lestrar- og stærðfræðinámi oft nefndir sem leiðinlegir; nokkur börn nefndu þó þessa þætti sem skemmtilega. Mörg börn nefndu sérgreinar eins og leikfimi og sund sem skemmtilega þætti og einnig voru frímínútur og tímar þar sem börnin máttu velja og vinna frjálst skemmtilegastir að margra mati. Félagslegir þættir voru börnunum mikilvægir og hnókrar í mannlegum samskiptum voru þeim erfíðir og leiðinlegir. Börnin sem tóku þátt í rannsókninni töldu sig hafa lítil áhrif og völd og virtust ekki upplifa lýðræðislega starfshætti í skólanum.

INNGANGUR

Þegar börn hefja grunnskólagöngu hafa þau langflest verið í leikskóla um lengri eða skemmri tíma. Þrátt fyrir það markar upphaf grunnskólagöngunnar mikilvæg tímamót fyrir börn og fjölskyldur þeirra. Rannsóknir benda til þess að börn sjái upphaf grunnskólagöngunnar sem stórt breytingaskref í lífi sínu og geri ráð fyrir að fyrirkomulag og skipulag grunnskólans sé mjög frábrugðið leikskólanum. Þau telja að hlutverk grunnskólans sé að kenna þeim og gera ráð fyrir að þar muni þau vinna og læra en ekki leika sér eins og í leikskólanum. Börnin gera ráð fyrir að í grunnskóla muni þau fyrst og fremst læra og öðlast þekkingu í lestri, skrift og reikningi (Dockett og Perry, 2007; Jóhanna Einarsdóttir, 2003, 2007a).

Þeir þættir sem skilja að leikskólann og grunnskólann hafa verið greindir í þrjá flokka: (a) *Ytri umgjörð grunnskólans* er ólík því sem börnin þekkja úr leikskólanum. Skólabyggingarnar eru ólíkar og skipulagið frábrugðið. (b) *Félagslegt samhengi* er nýtt

fyrir börnin. Í grunnskóla þurfa börnin að aðlagast nýjum félagahópi, yfirleitt hafa þau samskipti við fleiri börn og samskiptamáti við fullorðna er ólíkur því sem var í leikskólanum. (c) *Námskröfur og væntingar* til barnanna breytast þegar börn fara úr leikskóla í grunnskóla. Formlegt nám í lestri og stærðfræði leysir oft og tíðum leik og skapandi starf af hólmi og þess er vænst að börnin standi sig á þessum sviðum (Dockett og Perry, 2007; Jóhanna Einarsdóttir, 2007a).

Rannsóknin sem hér er til umfjöllunar var unnin með barnahópi. Hún hófst þegar börnin voru á lokaári í leikskóla og síðan var þeim fylgt eftir í grunnskóla. Þó að börnin hefðu heimsótt grunnskólana með leikskólakennurunum var nokkur spenningur og kvíði hjá sumum þeirra vegna væntanlegrar grunnskólagöngu. Þau höfðu áhyggjur af því að vera strítt og þurfa að takast á við óþekkt hluti. Þau höfðu líka áhyggjur af því að skólastjórinn væri strangur og gæti beitt viðurlögum ef þau færu ekki eftir settum reglum (Jóhanna Einarsdóttir, 2006). Í þessari grein er fjallað um þann hluta rannsóknarinnar sem fram fór þegar börnin höfðu sest í 1. bekk grunnskóla. Markmiðið var að varpa ljósi á viðhorf og reynslu barna af upphafi grunnskólagöngunnar og af námskrá¹ grunnskólans.

Námskráin

Í Aðalnámskrá grunnskóla er kveðið á um markmið náms og kennslu og uppbyggingu og skipan náms í grunnskóla. Í viðmiðunarstundaskrá kemur fram hlutfallsleg skipting milli námssviða og námsgreina. Gert er ráð fyrir að af 4.800 mínútum á viku í 1.–4. bekk skuli verja 960 mínútum í íslensku, 800 mínútum í stærðfræði og 640 mínútum í listgreinar. Þær 2.400 mínútur sem eftir eru skiptast á milli annarra greina og einnig er gert ráð fyrir vali. Í aðalnámskránni er lögð áhersla á fjölbreyttar kennsluáðferðir og vinnubrögð og námstækifæri við hæfi allra nemenda (Menntamálaráðuneytið, 2006).

Þó að aðalnámskrá leggi áherslu á einstaklingsmiðaða kennslu og geri einungis ráð fyrir að tíminn til lestrar og stærðfræðikennslu sé 1.760 mínútur af 4.800 mínútum á viku í 1. til 4. bekk, eða rúmlega þriðjungur af skólatímanum, benda rannsóknir í fyrstu bekkjum grunnskóla til þess að lestrar- og stærðfræðikennsla sé megininntak skólustarfsins og hópkennta og kennarastýrð viðfangsefni algengustu kennsluáðferðirnar (Bryndís Gunnarsdóttir, 2001; Jóhanna Einarsdóttir, 2004; Rannveig A. Jóhannsdóttir, 1997). Nýleg rannsókn með kennurum í 1. bekk grunnskóla sýnir að kennarar finna fyrir þrýstingi frá foreldrum og stjórnvöldum í þá veru að auka námskröfur til barnanna. Þeir kvörtuðu undan því að námsefni og samræmd próf þvinguðu þá til að leggja meiri áherslu á lestur og stærðfræði en ella og listgreinar og skapandi starf sæti á hakanum (Jóhanna Einarsdóttir, 2004).

Erlendar rannsóknir sýna að börn upplifa hertar námskröfur í grunnskólanum og telja að þar sé skýr greinarmunur gerður á leik og námi. Þau telja að námskrá grunnskólans snúist fyrst og fremst um að læra að lesa, skrifa og reikna (Clarke og Sharpe, 2003; Corsaro og Molinari, 2000; Peters, 2000; Pramling-Samuelsson og Willams-Graneld,

1 Með námskrá er átt við námsumhverfi, efnivið, samskipti, innihald og skipulag náms. Einnig er átt við þá þætti sem ekki er lögð áhersla á í skólum og Elliot Eisner (1994) kallar *núll námskrá* sem gefur þau skilaboð að þetta séu ekki mikilvægir þættir.

1993; Pramling Samuelsson, Klerfelt, og Graneld, 1995). Rannsókn Rassmussen og Smidt (2002) sýnir að börnin litu ólíkum augum á hlutverk starfsfólks í leikskólum og grunnskólum. Þau töldu að grunnskólakennarinn kenndi börnunum beint en leikskólakennarinn væri meira á hliðarlínunni og aðstoðaði þau. Við upphaf grunnskólagöngunnar virðist ytri umgjörð skólans; stærð skólans og skólalóðarinnar, fjöldi og stærð hinna barnanna og lengd skóladagsins vera börnum ofarlega í huga (Dockett og Perry, 2002, 2007; Griebel og Niesel, 2002; Peters, 2000). Rannsóknir benda til þess að félagar og góð samskipti við önnur börn séu börnum mikilvæg á þessum tímamótum (Dockett og Perry, 2007) og börnin nefna frímínútur og staði þar sem þau geta leikið sér við önnur börn sem dæmi um skemmtilegar og ánægjulegar stundir og staði (Chun, 2003; Griebel og Niesel, 2002).

John Dewey (1956) gagnrýndi á sínum tíma ríkjandi kennslufræðilegar stefnur þar sem annars vegar er gengið út frá námsgreinunum og hins vegar út frá barninu. Í fyrrenefndu stefnunni er lögð áhersla á aga, stýringu og stjórnun og kennarinn sér um að flokka þekkingaratriði skipulega og deila þeim á markvissan hátt niður á reglubundnar kennslustundir. Samkvæmt hinni stefnunni er gengið út frá áhuga barnsins, frelsi og frumkvæði. Sjálfsskilningur barnsins er talinn mikilvægari en öflun þekkingar og upplýsinga, auk þess sem ekki er talið mögulegt að skilningur á námsgreinum geti náð til barnsins utan frá heldur þurfi að taka mið af barninu sjálfu. Dewey gagnrýndi báðar þessar stefnur. Í stað þess að beina sjónum að ytri þáttum, eins og í fyrri stefnunni, eða innri þáttum, eins og í hinni síðari, vildi Dewey leggja áherslu á víxlverkun þessara þátta, þ.e. að líta skuli bæði á barnið og námsgreinarnar og tengslin milli þeirra.

Dewey taldi hlutverk kennarans afar mikilvægt við skipulagningu námsins en lagði jafnframt áherslu á að nemandinn tæki þátt í að móta nám sitt. Harriet Cuffaro (1995) hefur bent á að þar sem unnið er samkvæmt hugmyndum Deweys móti kennarar og nemendur námskrána í sameiningu. Kennarar skapi umhverfið með leikmunum og handritsdrögum en börnin móti innihald námskrárinnar út frá persónulegri reynslu og áhuga. Kennarar séu því eins konar hlekkir sem tengi heim barnsins við stærri heim ópersónulegra staðreynda, lögmála og rökrænnar flokkunar.

Dewey leit á barnið sem hluta af félagshópi þar sem nemendur ynnu sem mest að sameiginlegum verkefnum undir handleiðslu kennara. Í Tilraunaskóla Deweys voru verklegar greinar kjarni námsins á fyrri hluta barnaskólastigsins. Ekki var um hefðbundna kennslu í lestri, skrift og reikningi að ræða á fyrstu námsárunum heldur áttu þessar greinar að lærast smám saman meðan á námsferlinu stóð og vegna þess að þörf kallaði á slíka kunnáttu við lausn viðfangsefna í öðrum greinum (Dewey, 1916, 2000; Gunnar Ragnarsson, 2000a).

Lýðræði

Lýðræði er eitt meginhugtakið í menntaheimspeki John Dewey. Hann leit á skóla sem samfélag í smækkaðri mynd og taldi að í lýðræðisþjóðfélagi ættu skólar að leyfa börnum að upplifa lýðræði í raun og leggja áherslu á að þjálfja hjá börnum eiginleika sem renndu stoðum undir lýðræðislegt samfélag þar sem hver og einn einstaklingur fengi

tækifæri til að leggja sitt af mörkum (Cuffaro, 1995; Dewey, 1916, 2000; Gunnar Ragnarsson, 2000b).

Peter Moss (2007) hefur bent á að lýðræðisleg vinnubrögð með ungum börnum kunnir að geta af sér lýðræðisleg vinnubrögð í þjóðfélaginu og aukna borgaravitund. Hann talar um að flytja stjórn málin niður í leikskólann því að þar eigi að fara fram lýðræðisleg umræða og ákvarðanatöku meðal borgaranna. Moss telur að eigi lýðræðisleg vinnubrögð að geta dafnað í skólum þurfi starfsfólkið að byggja á sameiginlegum gildum sem feli í sér viðurkenningu og virðingu fyrir ólíkum sjónarmiðum, fjölbreytileika, skapandi hugsun og forvitni.

Í Aðalnámskrá grunnskóla er lögð áhersla á lýðræðislega starfshætti og undirbúning nemenda fyrir þátttöku í lýðræðislegu þjóðfélagi. Grunnskólanum beri að skila af sér sjálfstæðum nemendum sem hafi kjark til frumkvæðis og sjálfstæðra vinnubragða en geti jafnframt unnið með öðrum. Tekið er fram að börn eigi rétt á að láta skoðanir sínar í ljós á lýðræðislegan hátt í skólanum, þau eigi að fá tækifæri til lýðræðislegrar þátttöku og þjálfun í lýðræðislegum vinnubrögðum (Menntamálaráðuneytið, 2006).

Erlendar rannsóknir á viðhorfum barna við upphaf grunnskólagöngu benda til þess að þau telji sig vera fremur valdalítill í skólanum. Þau telja sig hafa lítið val um hvað þau gera (Griebel og Niesel, 2002; Pramling-Samuelsson, Klerfelt og Granelid, 1995) og þeim finnst að kennararnir taki ákvarðanir um flesta hluti (Rasmussen og Smidt, 2002). Reglur skólans og hæfni barnanna til að aðlagast þessum reglum er þeim einnig ofarlega í huga á þessum tímamótum (Clarke og Sharpe, 2003; Corsaro og Molinari, 2000; Dockett og Perry, 2004, 2007; Griebel og Niesel, 2002).

Viðhorf kennara til barna og barnæsku eru mikilvægur áhrifaþáttur við mótun skólustarfs. Síðtímahugmyndir (e. postmodern) um börn leggja áherslu á hæfni barna og að þau hafi eigin rödd sem beri að taka alvarlega og að þau búi yfir þekkingu, skoðunum og áhuga sem best sé að nálgast hjá þeim sjálfum (Dahlberg, Moss og Pence, 1999). Í 12. grein Samnings Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (1997) segir að tryggja skuli barni rétt til að láta í ljós skoðanir sínar í málum sem það varðar og að tekið skuli tillit til skoðana þess í samræmi við aldur og þroska. Í síðari tíma viðbót við sáttmálann er nánar fjallað um yngstu börnin og vakin athygli á hæfni þeirra og rétti til virkrar þátttöku og áhrifa á eigið líf (United Nations, 2005).

Þessi rannsókn er byggð á því viðhorfi að börn séu borgarar með eigin skoðanir og sjónarmið; þau hafi rétt á að hlustað sé á þau og séu fær um að láta í ljós skoðanir sínar ef viðeigandi aðferðir eru viðhafðar. Rannsóknin beinir sjónum að viðhorfum barna til upphafs grunnskólagöngunnar og því hvernig þau upplifa stöðu sína í grunnskólanum. Rannsóknin er viðbót við erlendar rannsóknir á þessu efni og er sú fyrsta sem gerð er hér á landi. Nýmæli hennar felast einnig í fjölbreyttum aðferðum við gagnatöfluflun sem byggjast á styrk barna og einstaklingsmun. Í rannsókninni var leitað til barna til að fá upplýsingar um viðhorf þeirra og reynslu af því að byrja í grunnskóla. Eftirfarandi rannsóknarspurningar voru lagðar til grundvallar:

1. Hvernig líta börnin á nám og kennslu í 1. bekk grunnskóla?
2. Hvað finnst börnunum skemmtilegt og auðvelt í skólanum og hvað finnst þeim leiðinlegt og erfitt?
3. Hvaða áhrif og völd telja börnin að þau hafi í skólanum?

AÐFERÐ

Rannsóknin fór fram í janúarmánuði árið 2006 í tveimur grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu. Þátttakendur voru 20 sex og sjö ára börn sem höfðu hafið grunnskólagönguna um haustið, tíu drengir og tíu stúlkur. Börnin komu öll úr sama leikskólunum og höfðu tekið þátt í rannsókn síðasta árið sitt í leikskóla þar sem leitað var eftir viðhorfum þeirra og sýn á leikskólastarfið og væntanlega grunnskólagöngu (Jóhanna Einarsdóttir, 2006). Fengið var samþykki skólastjórnenda, kennara og foreldra, auk barnanna sjálfra.

Aðferðir í rannsóknum með börnum

Rannsóknir, sem unnar hafa verið með börnum á undanförunum árum, hafa leitt í ljós að börn eru ekki síðri heimildarmenn en fullorðnir. Að sumu leyti eru rannsóknir með börnum ekki frábrugðnar rannsóknum með fullorðnum. Leita þarf upplýsts samþykkis barnanna og heita þeim trúnaði og nafnleynd eins og um fullorðna væri að ræða. Börnin þurfa einnig að fá upplýsingar um tilgang rannsóknarinnar og rétt sinn til að hætta þegar þau vilja (Jóhanna Einarsdóttir, 2007b). Börn eru hins vegar ólík fullorðnum og það skapar þeim sérstaka stöðu sem þátttakendum í rannsóknum. Þess vegna eru sérstakar aðferðir og aðstæður oft nauðsynlegar. Í rannsóknum með börnum vega siðferðisleg sjónarmið einnig þungt, þar með talið valdajafnvægið milli fullorðinna og barna, sem getur t.d. haft það í för með sér að barnið reyni að þóknast hinum fullorðna (Evans og Fuller, 1996; Greig og Taylor, 1999; Hennesey, 1999).

Í þessari rannsókn var reynt að draga úr valdajafnvægi með því að framkvæma rannsóknina á heimavelli barnanna, á tímum sem þeim hentaði og meðal rannsakenda var fólk sem börnin þekktu vel. Einnig voru notaðar fjölbreyttar rannsóknaraðferðir sem henta ólíkum börnum og taka mið af hæfni þeirra, þekkingu og áhuga.

Eftirfarandi aðferðir voru notaðar við gagnasöfnun:

1. *Hópviðtöl*. Tekin voru opin viðtöl við börnin í tveggja til þriggja manna hópum.
2. *Teikningar barnanna*. Í framhaldi af viðtölunum voru börnin beðin að teikna myndir af því sem þeim þykir skemmtilegt og leiðinlegt í grunnskólanum.
3. *Ljósmyndir barnanna*. Börnin fóru með rannsakanda um grunnskólann og tóku myndir af því sem þau vildu sýna úr skólanum og ræddu síðan um myndirnar.

Hópviðtöl

Farin var sú leið að hafa tvö eða þrjú börn saman í viðtölunum en það hefur reynst vel í öðrum rannsóknum að taka viðtöl við fleiri en eitt barn í einu (Graue og Walsh, 1998; Greig og Taylor, 1999; Jóhanna Einarsdóttir, 2003; Mayall, 2000). Viðtöl við börn í hóp byggjast á aðstæðum sem þau þekkja. Börn eru vön að vera saman í hóp og í samveru við önnur börn læra þau og mynda sér skoðun á umhverfi sínu. Hópviðtöl byggjast á samskiptum; börnin ræða saman um spurningarnar og aðstoða hvert annað með svörin, þau minna hvert annað á og gæta þess að satt og rétt sé sagt frá og þau spyrja hvert annað spurninga og eru því að nokkru leyti í stöðu spyrjenda líka. Börn eru öflugri þegar þau eru fleiri saman og valdastaða þeirra gagnvart hinum fullorðna

verður sterkari þegar þau eru fleiri en eitt í viðtalinu. Flest eru þau líka afslappaðri þegar þau eru með vinum sínum en ein með fullorðnum (Eder og Fingerson, 2003; Graue og Walsh, 1998; Greig og Taylor, 1999; Jóhanna Einarsdóttir, 2003; Mayall, 2000; Parkinson, 2001).

Stuðst var við aðferðir við barnaviðtöl sem Doverborg og Pramling-Samuelsson (2003) hafa sett fram, svo og tillögur og ráðleggingar Graue og Walsh (1998). Eftirfarandi viðtalsrammi var hafður til viðmiðunar í viðtölunum:

1. Nám og kennsla í skólanum
 - Hvers vegna segjast börnin vera í skóla?
 - Hvað segjast börnin læra og gera í skólanum?
 - Hvað segjast börnin eiga að læra og gera í skólanum?
 - Hvað segja börnin að starfsfólkið geri í skólanum?
 - Hvað segja börnin að starfsfólkið eigi að gera í skólanum?
2. Líðan barnanna í skólanum
 - Hvað finnst börnunum skemmtilegt í skólanum?
 - Hvað finnst börnunum leiðinlegt í skólanum?
 - Hvað finnst börnunum erfitt í skólanum?
 - Hvað finnst börnunum ekki erfitt í skólanum?
3. Þátttaka í ákvörðunum
 - Hverju segjast börnin mega ráða í skólanum?
 - Hverju segjast börnin ekki mega ráða í skólanum?

Teikningar barnanna

Kostir þess að nota teikningar í rannsóknum með börnum eru að þær gefa kost á óyrtri tjáningu auk þess sem börnin eru virk og skapandi þegar þau teikna. Flest börn eru einnig vön því að teikna, þau geta breytt og bætt við teikningarnar eins og þeim hentar. Teikningar eru myndræn gögn sem geta gefið innsýn í það hvernig sum börn sjá hlutina þó svo að öðrum börnum henti ekki að tjá sig með teikningum (Clark, 2005; Dockett og Perry, 2005; Jóhanna Einarsdóttir, 2007b; Parkinson, 2001; Punch, 2002; Veale, 2005).

Börnin voru beðin um að teikna það sem þeim finnst skemmtilegt og leiðinlegt í skólanum á samanbrotið A4 blað. Á annan helming blaðsins teiknuðu þau það sem þeim finnst skemmtilegt í skólanum en á hinn helminginn það sem þeim finnst leiðinlegt. Rannsakandinn ræddi við þau um það sem þau teiknuðu og skrifaði útskýringar þeirra á bakhlið blaðsins.

Ljósmyndir barnanna

Ljósmyndun barnanna var notuð sem gagnaöflunaraðferð. Rannsakandi fékk börnin, eitt og eitt í senn, til að fylgja sér um skólann og sýna það markverðasta og taka um leið myndir á stafræna myndavél. Með þessu móti var gagnasöfnunin að hluta til í höndum barnanna: þau völdu það sem þau vildu mynda og gátu myndað það sem skipti þau máli. Rannsakandi prentaði myndirnar síðan út og setti saman bækling

með myndum hvers barns. Þetta var gert stuttu eftir myndatökuna og strax í kjölfarið settist rannsakandi með hverju barni og ræddi við það um myndirnar, spurði af hverju barnið myndaði þetta, hvað þetta væri o.s.frv.

Þessi aðferð reyndist mikilvæg viðbót við hinar gagnaöflunaraðferðirnar. Ljósmyndunin gaf börnunum færi á nýjum frásagnarhætti og hinum fullorðna nýja aðferð við að hlusta, þ.e. ekki var einungis byggt á töludu máli. Börnin gátu myndað það sem þau höfðu áhuga á og viðtölin, sem fylgdu í kjölfarið, voru frábrugðin öðrum viðtölum að því leyti að myndirnar stýrðu þeim. Börnin voru því ekki eingöngu spurð spurninga frá sjónarhóli fullorðinna. Það sýndi sig hins vegar í þessari rannsókn, eins og í fyrri rannsóknum, að ljósmyndir barnanna einar og sér gáfu takmarkaðar upplýsingar. Samtölin við börnin og útskýringar þeirra og túlkun á því sem var á myndunum og hvers vegna þau tóku þær skiptu meginmáli (Clark og Moss, 2001; Cook og Hess, 2003; Dockett og Perry, 2003; Hurworth, 2003; Jóhanna Einarsdóttir, 2005; Rasmussen, 1999; Rasmussen og Smidt, 2001, 2002).

Greining gagna

Gögnin voru að vissu marki greind samhliða gagnaöfluninni; einnig fór greining gagna fram eftir að gagnasöfnun lauk. Við greininguna var hafður sá háttur á að fyrst voru þau gögn sem safnað var með hverri aðferð tekin saman og þau kóðuð og flokkuð. Því næst voru niðurstöður úr öllum gagnasöfnunaraðferðunum bornar saman og sameiginleg þemu skoðuð. Teikningar barnanna og ljósmyndirnar voru flokkaðar og niðurstöður bornar saman við niðurstöður úr hinum aðferðunum. Viðtölin voru tekin upp á MP3-upptökutæki og afrituð á eftir. Eftir nákvæman lestur voru þau síðan sett inn í tölvuforritið NVivo sem notað er til að kóða og flokka gögnin í þemu og mynstur. Til að tryggja réttmæti og áreiðanleika var notuð margprófun aðferða, eins og fram kemur hér að framan, og sömuleiðis margprófun í greiningu gagna, þar sem tveir rannsakendur unnu úr gögnum hvor í sínu lagi. Við túlkun niðurstaðna eru notaðar beinar tilvitnanir og lýsingar til að gefa lesendum færi á að meta hvort greining og túlkun rannsakanda endurspeglar gögnin og veruleikann.

NIÐURSTÖÐUR

Nám og kennsla í 1. bekk grunnskóla

Þegar börnin voru spurð að því í viðtölunum hvers vegna þau væru í skóla var algengasta svarið að þau væru þar til að læra. Sum þeirra skilgreindu það ekki nánar en önnur sögðust vera í skóla til að læra að lesa, skrifa og reikna eins og fram kemur í umræðunum sem hér fara á eftir.

R: Krakkar, af hverju eruð þið í skóla?

Sif: Af því að við þurfum að læra.

R: Já, að læra?

Sif: Líka að læra að lesa.

R: Já, af hverju ert þú í skóla, Hallur?

Hallur: Til að læra og sko, og lesa.

R: Já.

Sif: Líka til að læra stafina.

Það sjónarmið kom einnig fram hjá börnunum að þar sem þau væru orðin sex ára væri eðlilegt að þau færu í grunnskóla eins og fram kom hjá Bryndísi sem sagði: „Út af því að við erum sex ára, þess vegna þarf maður að vera í skóla.“

Börnin voru sammála um að það væri öðruvísi að vera í grunnskóla en leikskóla þótt þeim tækist ekki alltaf að útskýra í hverju munurinn væri fólgin. Skipulagið var í þeirra huga nokkuð stífara í grunnskólanum. Þau þyrftu að bíða meira og hlusta eftir að skólaljallan hringdi og leikurinn færi bara fram í frímínútum eins og fram kemur í eftirfarandi samtölum.

R: Er eitthvað öðruvísi að vera í skóla heldur en í leikskóla?

Haukur og Saga: Já, allt öðruvísi.

R: Hvernig allt öðruvísi?

Tumi: . . . maður þarf að bíða eftir kennaranum.

Björg: Þegar bjallan hringir þá megum við fara út.

Berglind: Út af, sko, lóðinni. Þá má við fara bak við skúrana.

R: Já.

Hörður: Maður má ekki fara strax út.

Lestur og stærðfræði

Börnin sem tóku þátt í rannsókninni töldu lestur, skrift og stærðfræði vera meginviðfangsefni grunnskólans. Þegar þau voru spurð út í hvað þau lærðu í skólanum var algengast að þau nefndu að þau lærðu stafina, lærðu að lesa, lærðu að reikna og lærðu að skrifa í bækur. Í sumum hópunum útskýrðu börnin þetta nánar og lýstu því hvernig þau lærðu og unnu með lestur og stærðfræði í skólanum. Í dæminu sem hér fer á eftir lýsa tvær stúlkur lestrarnáminu.

R: En hvað lærið þið og gerið í skólanum?

Lára: Uumm, við gerum margt bara.

Báðar: Við erum að læra að lesa og fá lestrarbækur heim.

R: Já. Þurfið þið að læra svolítið heima?

Báðar: Já, já.

María: Það er líka heimavinna.

R: Heimavinna?

Lára: Í dag fórum við að læra U.

R: Já.

Lára: Við erum búin að læra A og margt svona.

R: Já, marga stafi?

Lára: Já.
 R: Kunnið þið eitthvað smávegis að lesa?
 Lára: Ummm, já, já.
 María: Ég er næstum því læs en ekki fluglæs.
 R: Flott hjá ykkur. Þið eruð svo duglegar.
 Lára: Ég er næstum því líka læs.

Í öðrum hópi lýstu börnin stærðfræðináminu og hvernig þau unnu með mælingar og notuðu límstifti sem mælieiningu.

María: Við vorum að mæla áðan.
 Lára: Já.
 R: Já. Hvað voruð þið að mæla?
 Lára: Með svona ...
 María: Ég var að mæla með lími.
 Lára: Ég var að mæla með pínulitlu, alveg svona litlu, og ég var alveg sautján svona stór.
 R: Vaaá. En hvað gerið þið?
 María: Ég var ellefu lím.
 R: Ellefu límstifti! Voruð þið að mæla ykkur sjálf?
 María: Og Anna var alveg tólf lím.

Auk þess sem börnin nefndu að þau lærðu að lesa, skrifa og reikna í skólanum nefndu tvö börn að þau lærðu þætti sem falla undir umgengni við aðra og samskipti. Einn drengur sagði t.d. að þau lærðu að hlýða kennaranum í skólanum og ein stúlka sagðist læra að „ekki ulla, ekki lemja og ekki hrinda“.

Kennararnir

Þegar börnin ræddu um það sem kennararnir gera í skólanum var langalgengast að þau segðu að kennararnir kenndu í skólanum án þess að útskýra það nánar, eins og fram kemur í samtalinu hér að neðan.

R: En hvað gera kennararnir í skólanum?
 Bryndís: Þeir kenna.
 R: Þeir kenna?
 Bryndís: Hihhi.
 R: Hvað eiga þeir að vera að gera?
 Bryndís: Ha?
 R: Hvað eiga kennararnir að vera að gera?
 Bryndís: Kenna auðvitað.
 R: Auðvitað kenna þeir bara.
 Bryndís: Já.
 R: Ekkert meira?
 Bryndís: Já, þeir kenna og kenna og kenna.

R: Kenna?

Bryndís: Kenna og kenna, þeir sofna aldrei við vinnuna sína.

Hvað börnin áttu við með því að kennararnir væru að kenna kom nánar fram hjá sumum börnunum. Hreinn sagði t.d.: „Þeir kenna okkur að reikna“ og í umræðunum hér að neðan kemur t.d. fram að kennararnir kenni m.a. stærðfræði og lestur.

R: Hvað gera kennararnir í skólanum?

María: Kenna.

Lára: Kenna okkur.

R: Já, hvað kenna þeir ykkur?

Lára: Þeir kenna okkur stærðfræði og kenna okkur að mæla, kenna okkur að skrifa, kenna okkur að gera bara eitthvað, bara alls konar.

María: Já.

R: En hvað finnst ykkur að kennararnir eigi að vera að gera?

Lára: Bara að kenna.

Annað, sem börnin nefndu að kennararnir gerðu, var að „athuga hvort börnin gerðu rétt eða ekki rétt“, „borða og fara upp á kennarastofu“, og ein stúlka nefndi að kennararnir læsu fyrir þau á meðan þau borðuðu nestið sitt og leyfðu þeim að lita og „stundum að lita frjálst“ eins og hún orðaði það.

Líðan barnanna í skólanum

Til að grennslast fyrir um líðan barnanna í skólanum voru þau í viðtölunum spurð um hvað þeim þætti skemmtilegt, auðvelt, erfitt eða leiðinlegt. Þau fengu einnig tækifæri til að tjá sig á annan hátt um líðan sína með teikningum og ljósmyndum.

Það sem er skemmtilegt

Þegar börnin voru spurð í viðtölunum um hvað þeim fyndist skemmtilegast í skólanum voru svörin nokkuð fjölbreytt. Sum barnanna töluðu um að þeim fyndist gaman að læra. Þegar Björg var spurð hvað henni fyndist skemmtilegt í skólanum sagði hún: „Mér finnst skemmtilegast að læra.“ Aðalsteinn og Anna töluðu um að þau hefðu gaman af stafablöðum og Lára sagði: „Það er skemmtilegast að læra eða að fara að gera frjálst í bókunum.“ Fleiri börn nefndu líka að þeim fyndist skemmtilegt í skólanum þegar þau mættu gera eitthvað frjálst og velja sjálf. Nokkur börn nefndu einnig að þeim þætti gaman í frímínútum. Þessi viðhorf koma fram í eftirfarandi viðtali við tvo drengi:

R: Hvað finnst ykkur skemmtilegt í skólanum?

Hjálmar: Okkur finnst skemmtilegt í frímínútum út af því að þá megum við leika okkur alveg eins og við viljum.

R: Aha. Guðbjartur, hvað finnst þér skemmtilegt?

Guðbjartur: Mér finnst skemmtilegt að biðja um að gera eitthvað – að teikna.

R: Já, finnst þér skemmtilegt að teikna?

Guðbjartur: Já, ég er bara búinn að læra að vanda mig með indíána – ekki með hina myndina, ég get bara vandað mig með indíána.

Algengt var að börnin nefndu sérgreinar, svo sem sund, íþróttir og smíði, þegar þau töluðu um það sem væri skemmtilegt í skólanum. Börnin í hópnum sem vísað er til hér á eftir nefndu íþróttir, leikfimi, sund og smíði sem það skemmtilegasta sem þau gerðu í skólanum, jafnvel þótt þau hefðu ekki reynslu af þessum greinum ennþá. Þetta var eitthvað sem þau gerðu ráð fyrir að yrði skemmtilegt og þau höfðu fengið upplýsingar frá öðrum um að svo væri.

R: Hvað finnst ykkur skemmtilegt í skólanum?

Bryndís: Það er í::...þrótt...ir

R: Íþróttir, en þér Guðfinna, hvað finnst þér skemmtilegt?

Guðfinna: Íþróttir og sund.

R: Og sund?

Bryndís: Íííþróttir.

Guðfinna: Og smíði.

Bryndís: En við förum aldrei í smíði. Í næstu viku erum við að fara í sund.

R: Já. Eruð þið ekki í sundi núna?

Báðar: Nei.

Bryndís: Og við höfum ekkert farið í smíði.

R: Farið þið í smíði líka þá?

Bryndís: Já.

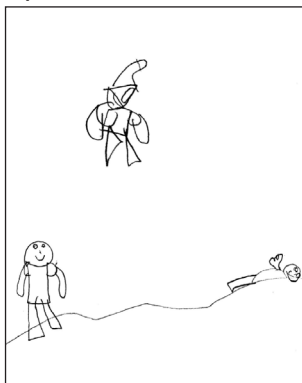
...

R: En þér Hallur hvað finnst þér skemmtilegt?

Hallur: Ummm – í leikfimi og sundi.

Þegar börnin teiknuðu myndir af því sem þeim fannst skemmtilegt og leiðinlegt í skólanum voru viðfangsefnin einnig fjölbreytt. Þau teiknuðu myndir úr frímínútum, íþróttasalnum, af einstaka viðfangsefnum og námsgögnum. Myndirnar hér á eftir sýna dæmi um það sem börnin teiknuðu.

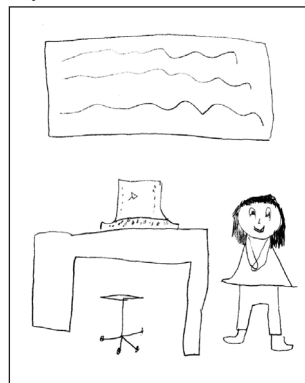
Mynd 1 – frímínútur



Mynd 2 – teikna



Mynd 3 – tölvan



Þegar börnin fóru með rannsakandann um skólann og tóku myndir var þeim gefinn kostur á að tjá sig á enn annan hátt um skólaveru sína. Nokkur fjölbreytni ríkti í vali á myndefni en þó voru leikvöllurinn og frímínúturnar algengust. Börnin mynduðu einnig oft önnur börn og vini sína. Mörg börnin mynduðu uppstoppuð dýr, sem eru til sýnis á göngum annars skólans, og skólabygginguna og skúrana þar sem 1. bekkur var til húsa. Mörg þeirra tóku einnig myndir af húsnæði heilsdagsskólans, aðstöðu hans og leikefni. Leikföng og námsgögn í skólastofunni voru gjarnan mynduð og sömuleiðis mynduðu börnin eigin myndverk og gögn. Mörg börnin sýndu rannsakandanum og mynduðu íþróttasalinn og bókasafnið og staðinn þar sem morgunsöngurinn fór fram. Í töflunni hér á eftir kemur fram það myndefni sem myndað var oftar en þrisvar sinnum.

Tafla 1 – Algengasta myndefnið

Myndefni	Fjöldi mynda
Leikvöllur	38
Vinir – önnur börn	37
Uppstoppuð dýr	37
Húsnæði heilsdagsskólans	22
Skólinn eða skúrarnir	19
Leikföng	18
Námsgögn	16
Eigin myndverk	14
Íþróttasalur	14
Bókasafn	11
Morgunsöngur	8
Kennari	7
Yfirlit yfir skólastofuna	5
Þar sem systkini eða mamma er	4
Dansstofa	4
Tölvustofa	3

Það sem er leiðinlegt

Þegar börnin voru spurð að því hvort þeim þætti eitthvað leiðinlegt eða erfitt í skólanum voru svör þeirra nokkuð einstaklingsbundin. Sum börnin sögðu að þeim fyndist allt vera skemmtilegt í skólanum en önnur börn töldu upp atriði sem þeim þóttu bæði leiðinleg og erfíð. Hallur sagði t.d.: „Mér finnst ekki erfitt en ég er stundum lengi með stafblað, en ekki alltaf.“ Hins vegar sagði Anna: „Mér finnst ógeðslega erfitt að fara að teikna svona myndir og stundum erfitt að vinna svona erfiða bók og allt.“ Hér er dæmi um umræðu meðal barna sem höfðu mjög jákvæða afstöðu til þess sem verið var að gera í skólanum.

R: En hvað finnst ykkur leiðinlegt í skólanum?
 Lára: Það er leiðinlegt að... það er eiginlega allt skemmtilegt.
 R: Já, gott. En þér, María, finnst þér eitthvað leiðinlegt?
 María: Nei, mér finnst eiginlega ekkert leiðinlegt.
 Hallur: Ætlar þú ekki að spyrja mig hvað mér finnst leiðinlegt?
 R: Hvað finnst þér leiðinlegt?
 Hallur: Ekkert.

Börnin sem ræða saman í dæminu hér á eftir voru sammála um að ekkert væri sérstaklega erfitt í skólanum þótt heimanámið gæti tekið á taugarnar.

R: Nei, er eitthvað erfitt?
 Saga: Neibb.
 R: Flott.
 Tumi: En það er samt pirrandi að læra.
 R: Er það pirrandi?
 Tumi: Já.
 Haukur: Bara heimanámið ...
 R: Er heimanámið pirrandi?
 Haukur: Já.

Það sem oft var nefnt sem leiðinlegt eða erfitt voru þættir sem tengdust lestrar- og stærðfræðináminu. Dæmi um það er umræða úr einum hópnum sem hér fer á eftir.

Sif: Það eina sem mér finnst leiðinlegt er að gera stafablað.
 Júlí: Mér finnst allt skemmtilegt.
 R: Hvað finnst þér leiðinlegt að gera?
 Sif: Að gera stafablað.
 Hörður: Mér finnst leiðinlegt að teikna svona þríhyrningur.
 R: Finnst þér leiðinlegt að teikna þríhyrning?
 Hörður: Já, svona kassa, og leiðinlegt að gera svona kassa.
 R: En hvað finnst þér skemmtilegt, Hörður?
 Hörður: Mér finnst leiðinlegt að gera svona hring og svona eitthvað.

Í öðrum hópi var rætt um stærðfræðina sem virðist vera sumum börnunum erfið:

Lára: Mér finnst erfitt þegar það er soldið erfitt að vinna með teningum og plús og mínus.
 R: Já, stærðfræði. Já, hún getur verið svolítið flókin.
 María: Já, en ég veit samt hvað 10 plús 10 eru.
 R: Já, hvað er það?
 María: 20.
 R: Já.
 Lára: Ég veit hvað 200 plús 200 eru.

R: Já, hvað er það?

Lára: Það er 400 milljónir – eða 400.

...

R: Hvað finnst ykkur ekki erfitt?

Lára: Bara svona lítil dæmi, svona 1 plús 1.

R: Já, það er auðvelt.

Lára: Já.

Margrét: 1 plús 2.

Það sem einnig var nefnt sem leiðinlegt og erfitt voru þættir sem tengjast félagslegum samskiptum, bæði ef hnökror voru á samskiptum barna og kennara og einnig ef árekstrar komu upp á milli barna. Nokkur börn nefndu að þeim þætti leiðinlegt þegar verið væri að skamma þau og nokkrir piltar voru mjög uppteknir af agakerfinu sem notað var í skólanum. En þá fengu þau gult fyrir að haga sér vel, grænt ef þau gerðu einhver minni háttar mistök og rautt ef þau höguðu sér mjög illa. Eða eins og Hjálmar útskýrði það: „Gulur er ógeðslega gott, þá er maður ótrúlega stilltur, og græna er svona aðeins óþekkur, og rauða er ótrúlega óþekkur.“ Hér á eftir ræða þrír piltar um þetta fyrirkomulag, sem þeim fannst ósanngjarnt. Þeir töldu að veitt væri refsing fyrir hluti sem þeir réðu ekki við, eins og þegar þeir heyrðu ekki í bjöllunni og kæmu þess vegna of seint í tíma eða að þeir væru að hjálpast að með verkefnin og fengju refsingu fyrir.

Guðbjartur: Hjálmar og Ari hafa komist á rauða. Ég hef bara komist á græna.

R: Hvað þýðir það að komast á rauða?

Hjálmar: Þá fær maður enga stjörnu.

R: Voruð þið þá svolítið óþekkir?

Hjálmar: Já.

R: Er stundum erfitt að vera stilltur?

Hjálmar: Já, stundum út af ... einu sinni skammaði kennarinn mig fyrir að fara á klósettið.

...

R: En hvað finnst ykkur leiðinlegt?

Hjálmar: Okkur finnst leiðinlegt þegar það er verið að skamma okkur fyrir ekki neitt.

R: Já, ég skil það. Hvað finnst þér leiðinlegt, Guðbjartur?

Guðbjartur: Mér finnst leiðinlegt þegar kennarinn skammaði Hjálmar fyrir að kenna mér í bókinni út af því ég skildi ekki neitt og þá hjálpaði hann mér og þá bara ...

R: Varð hann þá reiður?

Hjálmar: Já, þótt hann stundum í léttum verkefnum leyfir hann að hjálpa ...

R: Æi, það var nú ekki gott. Sagðir þú honum ekki bara að hann væri að hjálpa þér?

Guðbjartur: Jú, en samt setti hann á ...

Hjálmar: Jú, hann setti mig á græna, nærri því á græna.

Börnin nefndu líka að þeim þætti leiðinlegt þegar einhverjir árekstrar kæmu upp, ef einhver skemmdi fyrir öðrum, gripi fram í fyrir öðrum eða sýndi á einhvern annan hátt dónaskap eða væri með leiðindi.

R: Hvað finnst ykkur leiðinlegt?

Aðalsteinn: Ummm.

R: Er ekkert leiðinlegt?

Anna: Mér finnst eitt.

R: Hvað?

Anna: Leiðinlegt að vera að skemma fyrir einhvern öðrum og ... líka leiðinlegt þegar einhver er að tala framúr mér.

Lýðræði, áhrif og völd

Þegar börnin voru spurð hverju þau mættu ráða og hverju þau mættu ekki ráða í skólanum voru þau nokkuð samstíga í svörum sínum. Þau sögðust mega ráða hvað þau gerðu í frímínútum innan ákveðinna marka. Þau sögðust einnig mega ráða þegar þeim væri gefið val um ákveðin viðfangsefni eftir að þau væru búin að gera það sem þau ættu að gera. Einnig mættu þau ráða í frjálsum tíma. Hins vegar sögðust þau ekki mega ráða hvað þau lærðu eða hvernig. Hér er umræða um þetta sem átti sér stað í einum hópnum:

Tumi: Þegar við förum í frjálstan tíma þá megum við ráða hvort við förum ...

Saga: Þegar við förum í frímínútur þá megum við ráða hvernig leik við förum í.

R: En er eitthvað sem þið megið ekki ráða?

Haukur: + Já +

R: Hverju megið þið ekki ráða?

Haukur: Hvað við gerum í skólanum. Hvort við megum gera með blýanti eða litum.

R: Hver ræður því?

Saga: Kennarinn eða Sigga [kennaraneminn].

Frímínúturnar voru sá tími skóladagsins sem flest börnin töldu sig helst mega ráða hvað þau gerðu. Björg sagði t.d. þegar rætt var um hverju þau mættu ráða í skólanum: „Úti. Þá megum við ráða. ... Þegar bjallan er búin að hringja [þá megum við ráða] hvort við förum upp á skólalóð eða vera fyrir framan [skúrana].“ Þau sögðust hins vegar ekki hafa val um hvort þau færu út í frímínútum. Stúlkurnar sem ræða saman hér virðast telja að þær ráði litlu í skólanum ef undan eru skildar frímínúturnar:

R: En hverju megið þið ráða?

Bryndís: Já, ráða.

Guðfinna: Kannski í frímínútum.

Bryndís: Engu.

R: Engu?

Guðfinna: Engu.

R: Engu! Megið þið ekki ráða neinu í skólanum?

Bryndís: Nei, við megum bara ráða í frímínútunum – hvað við gerum og leikum okkur.

Sum börnin nefndu að þau mættu ráða þegar þau væru búin með ákveðin verkefni sem sett væru fyrir. Þetta kemur fram hjá stúlkunum hér:

R: En hverju megið þið ráða í skólanum?

Lára: Ráða! Við megum, við megum ráða hvað við gerum þegar við erum búin með bækurnar.

María: Þegar við erum búin að læra allt sem að Margrét [kennari] segir.

R: Þá megið þið ráða hvað þið gerið?

Báðar: Já.

Lára: Teikna eða eitthvað.

Nokkur börn nefndu frjálsum tíma sem boðið væri upp á í skólanum. Þá mættu þau ráða hvað þau gerðu. Hörður sagði t.d.: „ ... þá megum við ráða hvort við teflum og teiknum eða skoðum bók.“ Piltarnir sem ræða saman hér á eftir nefndu að þeir mættu ráða hvað þeir gerðu í frjálsum tíma í skólanum:

R: Hverju megið þið ráða í skólanum?

Hjálmar: Humm, engu. Við megum bara ráða þegar það er frjáls leiktími.

R: Er frjáls leiktími?

Hjálmar: Stundum þegar við erum búin að vera rosalega þæg.

Guðbjartur: Já, þá fáum við að leika okkur – og leika frjálst og svona.

Lýðræðislegir starfshættir í bekkjarstarfinu virtust því óalgengir að mati barnanna sem tóku þátt í rannsókninni.

UMRÆÐA

Markmiðið með rannsókninni var að varpa ljósi á viðhorf og reynslu barna af upphafi grunnskólagöngunnar, námskrá grunnskólans og hverju þau fengju að ráða í skólanum. Niðurstöður benda til þess að börnin telji lestur, skrift og stærðfræði vera meginviðfangsefni 1. bekkjar grunnskólans og hlutverk kennaranna sé fyrst og fremst að kenna þessar námsgreinar. Þetta er í samræmi við fyrri rannsóknir á upplifun barna við upphaf grunnskólagöngunnar og þeim væntingum sem leikskólabörn hafa til grunnskólans (Broström, 2001; Clarke og Sharpe, 2003; Corsaro og Molinari, 2000; Jóhanna Einarsdóttir, 2003; Peters, 2000; Pramling-Samuelsson og Willams-Graneld, 1993; Pramling-Samuelsson, Klerfelt og Graneld, 1995). Nokkuð einstaklingsbundið var hvað börnunum fannst skemmtilegt og leiðinlegt í skólanum, en þættir sem tengdust lestrar- og skriftarnámi voru oft nefndir sem leiðinlegir og erfiðir þó svo að

nokkur börn nefndu þessa þætti sem skemmtilega. Nokkur börn kvörtuðu undan því að ráða illa við lestrar- og stærðfræðiverkefnum sem þeim var ætlað að vinna.

Athyglisvert er að bera þessar niðurstöður saman við nýlega rannsókn sem unnin var með kennurum í byrjendabekkjum. Kennararnir sem tóku þátt í þeirri rannsókn voru ósáttir við auknar kröfur til lestrar- og stærðfræðikennslu í fyrsta bekk og kenndu ytri þáttum eins og foreldrum, námsefni og samræmdum prófum um (Jóhanna Einarsdóttir, 2004). Aðalnámskrá grunnskóla gerir þó einungis ráð fyrir að rúmlega þriðjungi skólatímans sé varið í lestur og stærðfræðinám. Þar kemur einnig fram að nemendur eigi rétt á viðfangsefnum sem henta námsgetu þeirra og hæfni (Menntamálaráðuneytið, 2006). Dewey gagnrýndi skólustarf sem gengur út frá námsgreinum sem kennari sér um að flokka og deila niður á kennslustundir. Hann lagði áherslu á að á fyrstu árum grunnskólans fengjust nemendur við verklegar greinar og að lestur, skrift og stærðfræði lærðist smám saman vegna þess að börnin myndu þörf fyrir þá kunnáttu við lausn verkefna í öðrum greinum (Dewey, 1956, 1916, 2000, Gunnar Ragnarsson, 2000a). Frásagnir barnanna benda til þess að þau líti svo á að megináhersla sé lögð á lestur, skrift og stærðfræði sem aðgreinda þætti, en ekki sem tæki í könnunar- eða þemavinnu.

Börnin sem tóku þátt í rannsókninni höfðu öll verið í leikskóla þar sem megináhersla var á samskipti, leik og skapandi starf og þar sem þau fengu töluvert frelsi til að velja sér viðfangsefni (Jóhanna Einarsdóttir, 2006). Niðurstöður sýna að frímínútur og tímar þar sem börnin máttu velja viðfangsefni og vinna frjálst voru að mati margra það skemmtilegasta í grunnskólanum. Börnin höfðu einnig töluverðar væntingar til sérgreina eins og íþrótt, sunds og smíði sem þau höfðu þó ekki kynnst enn.

Dewey lagði áherslu á samfelli í námi barna og að byggt væri ofan á þá reynslu sem börnin hefðu öðlast í leikskólum eða á heimilum (Dewey, 2000). Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að börnin upplifi miklar breytingar þegar þau byrja í grunnskóla; skipulagið er stífara og leikurinn fer einkum fram í frímínútum.

Þá kemur fram að félagslegir þættir, eins og samskipti við önnur börn og fullorðna, séu afar mikilvægir þættir í hugum barnanna. Mörg þeirra tóku myndir af vinum sínum og töluðu um að það væri gaman í frímínútum því þar gætu þau leikið við vini sína. Nokkur börn nefndu það sem dæmi um hvað væri erfitt og leiðinlegt þegar þau eða félagar þeirra hefðu átt í erfiðleikum í samskiptum eða lent í árekstrum við önnur börn eða kennara. Þetta er í samræmi við erlendar rannsóknir sem benda til þess að félagar og vinir séu börnum afar mikilvægir við upphaf skólagöngunnar. Börnum sem byrja skólagönguna með vinum sínum og börnum sem eignast vini í skólanum gengur betur að takast á við breytingar og námið (Dockett og Perry, 2007). Niðurstöður þessarar rannsóknar benda einnig til þessa.

Börnin sem tóku þátt í rannsókninni töldu sig hafa lítil völd og virtust ekki hafa þá tilfinningu að þau gætu ráðið miklu í skólanum. Þau töldu sig hafa lítið val um hvað þau gerðu í skólanum eða hvernig þau gerðu það og töldu að skipulagið og kennararnir ákvörðuðu það sem gert væri. Þau sögðust mega ráða hvað þau gerðu í frímínútum, þegar það væri frjáls tími og þegar þau hefðu lokið þeim verkefnum sem kennarinn setti fyrir. Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður erlendra rannsókna (Clarke og Sharpe, 2003; Corsaro og Molinari, 2000; Dockett og Perry, 2004,

2007; Griebel og Niesel, 2002, 2003; Pramling-Samuelsson, Klerfelt og Graneld, 1995). Börnin kvörtuðu ekki undan þessu fyrirkomulagi og tóku það sem gefið. Nokkrir drengir ræddu hins vegar af miklum þunga um þá aðferð sem kennarinn þeirra notaði til að halda aga. Þar upplifðu þeir sig áhrifalaus og vanmegnuga gagnvart ósanngjörnu kerfi.

Því má halda fram að þessar niðurstöður stangist nokkuð á við áherslur í Aðalnámskrá grunnskóla þar sem kveðið er á um að börn fái tækifæri til lýðræðislegrar þátttöku og þjálfun í lýðræðislegum vinnubrögðum (Menntamálaráðuneytið, 2006). Ef lýðræðisleg vinnubrögð með ungum börnum geta af sér lýðræðislegt þjóðfélag, eins og Moss (2007) og fleiri hafa bent á, vekja þessar niðurstöður upp efasemdir um hvort þarna sé í raun verið að ala börn upp til lýðræðislegrar þátttöku þar sem borin er virðing fyrir ólíkum sjónarmiðum, fjölbreytileika, skapandi hugsun og forvitni (Moss, 2007).

Rannsóknin byggist á því viðhorfi að börn hafi skoðanir á lífi sínu sem best sé að nálgast hjá þeim sjálfum. Þau eigi rétt á því að á þau sé hlustað og séu jafnframt hæf til að láta skoðanir sínar í ljós. Niðurstöður þessarar rannsóknar eru byggðar á reynslu og viðhorfum 20 þátttakenda á þeim tíma sem rannsóknin fór fram. Ekki er hægt að alhæfa um niðurstöðurnar; önnur börn á öðrum tíma – eða jafnvel sömu börn á öðrum tíma – gætu sett fram önnur sjónarmið. Einnig er rétt að hafa í huga að það getur verið erfiðara fyrir börn að láta í ljós sum viðhorf en önnur. Það getur t.d. verið auðveldara að sýna og segja frá því að það sé gaman að leika sér úti eða fara í íþróttahúsið en að tjá sig um mikilvægi þess að fá viðurkenningu kennarans. Takmarkanir rannsóknarinnar felast einnig í því að rannsakendur komu aðeins í heimsókn í stuttan tíma og fylgdust ekki með skólastarfinu eða leituðu skýringa hjá kennurum barnanna. En eins og fram hefur komið í öðrum rannsóknum upplifa kennarar sig einnig valdalitla og telja sig háða utanaðkomandi þáttum og viðhorfum samfélagsins um hvað þeir kenna og hvernig (Jóhanna Einarsdóttir, 2004). Niðurstöðurnar sýna hins vegar hvað þessum börnum er efst í huga þegar þau lýsa náminu í skólanum. Þær gefa vísbendingu um þá þætti sem börnum finnast mikilvægir við upphaf grunnskólagöngunnar og þær áherslur sem þau vilja sjá í skólastarfinu og ættu því að vera mikilvægur leiðarvísir fyrir þá sem fást við kennslu og stefnumótun á þessu skólastigi.

HEIMILDIR

- Broström, S. (2001). *Jeg går i første! Fra børnehavn til børnehaveklasse og til 1. klasse*. Kaupmannahöfn: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bryndís Gunnarsdóttir. (2001). *Kennsluhættir í byrjendakennslu: með sérstaka áherslu á heildstæðar aðferðir og skapandi starf*. Óbirt meistaraþrófsritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Chun, W. N. (2003). A study of children's difficulties in transition to school in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 173(1), 83–96.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: A review of research and practice. Í A. Clark, A. T. Kjörholt og P. Moss (ritstjórar), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (bls. 490–505). Bristol: Policy Press.
- Clark, A. og Moss, P. (2001). *Listening to young children*. London: National Children's Bureau and Rowntree Foundation.
- Clarke, C. og Sharpe, P. (2003). Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experiences of children and their parents in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal: Themed monograph series*, 1, 15–24.
- Cook, T. og Hess, E. (2003, september). *Contribution for early childhood education collaborative*. Fyrirlestur fluttur á árlegri ráðstefnu European Early Childhood Education Research Association, Glasgow.
- Corsaro, W. og Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: Representation and action. *Social Psychology Quarterly*, 63(1), 16–33.
- Cuffaro, H. K. (1995). *Experimenting with the world: John Dewey and the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London, Philadelphia, PA: Falmer Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum. The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega kom verkið út 1938).
- Dockett, S. og Perry, B. (2002). Who's ready for what? Young children starting school. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(1), 67–89.
- Dockett, S. og Perry, B. (2003, september). *Children's voices in research on starting school*. Fyrirlestur fluttur á árlegri ráðstefnu European Early Childhood Education Research Association, Glasgow.
- Dockett, S. og Perry, B. (2004). Starting school: Perspectives of Australian children, parents and educators. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 171–189.
- Dockett, S. og Perry, B. (2005). Children's drawings: Experiences and expectations of school. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 3(2), 77–89.
- Dockett, S. og Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. New South Wales, Ástralía: UNSW Press.

- Doverborg, E. og Pramling-Samuelsson, I. (2003). *Á forstå barns tanker: Børneinterview som pædagogisk redskab* (A. G. Holtough, þýddi). Kaupmannahöfn: Hans Reitzel Forlag.
- Eder, D. og Fingerson, L. (2003). Interviewing children and adolescents. Í J. A. Holstein og F. J. Gubrium (ritstjórar), *Inside interviewing: New lenses, new concerns* (bls. 33–55). London: SAGE.
- Eisner, E. (1994). *The educational imagination: On design and evaluation of school programs* (3. útg.). New York: Macmillan.
- Evans, P. og Fuller, M. (1996). “Hello. Who am I speaking to?” Communicating with pre-school children in educational research settings. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 17(1), 17–20.
- Graue, E. M. og Walsh, D. J. (1998). *Studying children in context: Theories, methods and ethics*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Greig, A. og Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Griebel, W. og Niesel, R. (2002). Co-constructing transition into kindergarten and school by children, parents and teachers. Í H. Fabian og A. W. Dunlop (ritstjórar), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education* (bls. 64–75). London: Falmer/Routledge.
- Griebel, W. og Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal: Themed Monograph Series*, 1, 25–33.
- Gunnar Ragnarsson. (2000a). Inngangur. Í *Reynsla og menntun* (bls. 9–25). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Gunnar Ragnarsson. (2000b). Um John Dewey. Í *Hugsun og menntun* (bls. 13–37). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands
- Hennesey, E. (1999). Children as service evaluators. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 4(4), 153–161.
- Hurworth, R. (2003). Photo-interviewing for research. *Social Research Update*. Sótt 31. mars 2004 af <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU40.html>.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2003a). Þegar bjallan hringir þá eigum við að fara inn: Viðhorf leikskólabarna til leik- og grunnskóla. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 4. janúar 2008 af <http://netla.khi.is/>.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2004). Tvær stefnur – tvenns konar hefðir í kennslu ungra barna. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 57–78.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2005). Playschool in pictures: Children’s photographs as a research method. *Early Child Development and Care*, 175(6), 523–541.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2006). Leikskólinn frá sjónarhóli barna. *Uppeldi og menntun*, 15(2), 69–97.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2007a). *Lítill börn með skólatöskur: Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan, Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2007b). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211.

- Mayall, B. (2000). Conversations with children: Working with generational issues. Í P. Christensen og A. James (ritstjórar), *Research with children* (bls. 120–135). New York: Falmer Press.
- Menntamálaráðuneytið. (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5–20.
- Parkinson, D. D. (2001). Securing trustworthy data from an interview situation with young children: Six integrated interview strategies. *Child Study Journal*, 31(3), 137–156.
- Peters, S. (2000). *Multiple perspectives on continuity in early learning and the transition to school*: (ERIC Document Reproduction Service No. ED447916).
- Pramling-Samuelsson, I. og Willams-Graneld, P. (1993, ágúst). *Starting compulsory school: Preschool teachers' conceptions and children's experience*. Fyrirlestur fluttur á ráðstefnu OMEP Asia-Pacific Region International Conference, Osaka, Japan.
- Pramling-Samuelsson, I., Klerfelt, A. og Graneld, P. W. (1995). "Först var det roligt, sen' blev det tråkigt och sen' vande man sig ...". *Barns möte med skolans värld*. Gautaborg: Göteborgs Universitet.
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), 321–341.
- Rannveig A. Jóhannsdóttir. (1997). „Af því læra börnin málið“: Málþjálfun á mótum leikskóla og grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 6, 7–35.
- Rasmussen, K. (1999). Om fotografering og fotografi som forskningsstrategi i barn-domsforskning. *Dansk Sociologi*, 1, 64–78.
- Rasmussen, K. og Smidt, S. (2001). *Spor af børns institutionsliv: Unges beretninger og erindringer om livet i børnehaven*. Kaupmannahöfn: Hans Reitzels Forlag.
- Rasmussen, K. og Smidt, S. (2002). *Barndom i billeder: Børns fotografier set som ytringer om en kultur i bevægelse*. Danmörk: Akademisk.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins. (1997). Reykjavík: Dóms- og kirkju-málaráðuneytið.
- United Nations. (2005). Convention on the rights of the child: General Comment No 7. Implementing child rights in early childhood. Sótt 25. febrúar 2008 af <http://www.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/GeneralComment7Rev1.pdf>.
- Veale, A. (2005). Creative methodologies in participatory research with children. Í S. Greene og D. Hogan (ritstjórar), *Researching children's experience* (bls. 253–272). Thousand Oaks, CA: SAGE.

ÞAKKIR

Rannsóknarsjóður í umsjón Rannís og Rannsóknarsjóður Mennta- og leikskólasviðs Reykjavíkurborgar veittu mikilvæga styrki til þessarar rannsóknar sem hér með eru þakkaðir. Greinarhöfundur þakkar einnig Sigríði Sturludóttur, meistaranema við menntavísindasvið Háskóla Íslands, fyrir aðstoð við rannsóknina og Gunnhildi Óskarsdóttur fyrir yfirlestur og gagnlegar ábendingar.

ABSTRACT

The article describes a study of 1st grade children's views on starting primary school, on the primary school curriculum, and democracy at the start of primary school. The study was conducted with 20 six and seven year old children in two primary schools in Reykjavík, Iceland. Data gathering included varied research methods such as group interviews, children's photographs and children's drawings to elicit children's perspectives and opinions. Findings revealed individual differences among the children in regard to their experiences during the first months of school. Many of the children mentioned reading and mathematics when they were asked what they learned in school. Most of the children mentioned free time, recess, and playing with other children as the most enjoyable part of school. Reading and mathematics were the most difficult and boring parts. The participating children did not experience democratical practices in school and did not find that they had any influence on the school curriculum.

Um höfund

Jóhanna Einarsdóttir (joein@hi.is) er prófessor við menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands árið 1973, B.S.-prófi í kennslu yngri barna (Elementary Education) frá University of Illinois árið 1976, M.Ed.-prófi í uppeldisálarfræði (Educational Psychology) frá University of Illinois árið 1977 og doktorsprófi í menntunarfræðum frá University of Illinois árið 2000. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að börnum á leikskólaaldri og starfi og starfsháttum í leikskólum og fyrstu bekkjum grunnskólans.

Góður kennari

Sjónarhorn grunnskólanemenda

Í þessari rannsókn eru hugmyndir grunnskólanemenda um góðan kennara kannaðar.¹ Þátt-takendur voru tíu og fjórtán ára nemendur í tveimur grunnskólum í Reykjavík (rótgrónum og nýjum), 161 talsins (93 stúlkur og 68 drengir). Báðir aldurs hópar svöruðu skriflega opnum spurningum um helstu kosti og ókosti kennara og eldri nemendurnir (86 talsins) svöruðu auk þess spurningalista um sama efni. Helstu niðurstöður eru þær að nemendur virtust oftast líta til persónulegra eiginleika og viðmóts kennarans en verklags hans eða kennsluáðferða. Flestir nemendanna sögðu að góður kennari væri skemmtilegur, héldi uppi aga, væri sveigjanlegur og útskýrði námsefnið vel; hann væri skapgóður, góður og blíður og hjálpsamur. Nemendur felldu sig síst við of strangan, reiðan og pirraðan kennara sem öskraði á nemendur, væri leiðinlegur og gerði upp á milli nemenda. Yngri nemendurnir litu frekar til þess að kennarinn væri góður og blíður; en þeir eldri að hann útskýrði námsefnið vel og sýndi þeim virðingu. Stúlkur horfðu frekar en drengir til þess að kennarinn væri góður og blíður, hjálpsamur og þolinmóður. Í rótgróna skólanum lögðu fleiri nemendur áherslu á kennslufræðilega þætti en í þeim nýja. Vonir eru bundnar við að niðurstöðurnar auki skilning á viðhorfum nemenda til kennara og geti nýst við að efla farsæl og þroskandi samskipti nemenda og kennara.

INNGANGUR

Farsæl samskipti við aðra eru mikilvæg fyrir líðan okkar og velgengi í lífinu. Samskipti í skólastarfi eru þar að sjálfsögðu ekki undanskilin. Þau eru lykill að giftusamlegu skólastarfi, hvort sem við beinum athyglinni að námi nemenda eða málum sem tengjast samskiptum þeirra innbyrðis; samskiptum kennara og nemenda eða starfsfólks (t.d. Pianta, 2000; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

1 Greinin er byggð á gögnum úr MA-rannsókn Ásdísar Hrefnu Haraldsdóttur (2006) í kennslufræði við Félagsvísindadeild Háskóla Íslands. Leiðbeinandi var Sigrún Aðalbjarnardóttir. Nemendum, kennurum og skólastjórnendum í skólunum tveimur sem tóku þátt í rannsókninni eru færðar innilegar þakkir fyrir einlægni og ánægjulegt samstarf. Þá fær Almar M. Halldórsson bestu þakkir fyrir aðstoð við tölfræðilega úrvinnslu gagna.

Bekkjastarf grundvallast augljóslega á persónulegum samskiptum. Kennarar hafa það hlutverk í skólanum að efla almennan þroska nemenda og búa þá undir að taka virkan þátt í lýðræðislegu þjóðfélagi (Aðalnámskrá grunnskóla, 2006). Um leið er til þess ætlast af nemendum að þeir leggi sig fram í glímu sinni við margs konar ögrandi verkefni sem reyna á vitsmunalega, félagslega, siðferðilega og tilfinningalega hæfni þeirra. Þessar væntingar til kennara og nemenda, jafnt sem væntingar kennara og nemenda hverra til annarra, krefjast samvinnu sem byggist á gagnkvæmri virðingu. Í samskiptum sínum við kennara læra nemendur ýmislegt um gildi og reglur samfélagsins, um samskipti og um sig sjálfa, ekki aðeins með viðfangsefnum sem kennarinn leggur fyrir heldur af sjálfum samskiptunum við kennarann (t.d. Bruner, 1977; Krzywosz og Ross, 2004). Þar er kennarinn nemendum fyrirmynd. Viðhorf nemenda og framkoma hafa áhrif á kennarann og sömuleiðis hafa viðhorf og framkoma kennarans áhrif á nemandann og um leið á samskipti þeirra. Þannig eiga báðir aðilar þátt í að byggja upp samskipti sín og hlúa að þeim (sjá t.d. Good og Brophy, 2003).

Í þessari rannsókn eru hugmyndir grunnskólanemenda um góðan kennara kannaðar. Tilgangurinn er að hvetja til þess að hugað verði í ríkari mæli að sjónarhorni nemenda til að styrkja samskipti nemenda og kennara þar sem þau eru mikilvægur þáttur í að efla nemendur persónulega, félagslega og í námi (t.d. Fullan, 2001; Pianta, 2000; Rudduck og Flutter, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Fræðilegur bakgrunnur

Ýmsir hafa kannað hvað einkenni góða kennara, starfshætti þeirra og kennsluáðferðir (t.d. Brophy og Good, 1974; Moore, 2000; Stronge, 2002). Menntunarfræðingurinn Alex Moore (2000) er einn þeirra og ályktar að til séu margir ólíkir en góðir kennarar og margar gerðir góðrar kennslu. Hann telur þó að í árangursríkri kennslu þurfi kennarar að vera sérfræðingar á eftirtöldum sviðum og teflir fram líkönum sem nota má til að skoða það sem einkennir góðan kennara. Í fyrsta lagi er áhersla á kennarann sem persónu; persónulega eiginleika hans og samskiptahæfileika (the charismatic/communicative model). Í öðru lagi er áhersla á kennslufræðilega hæfni kennara, þ.e. þekkingu á þroska nemenda og inntaki greinarinnar, auk annarrar kennslufræðilegrar þekkingar og færni (the competence model). Í þriðja lagi er lögð áhersla á ígrundun kennara í starfi með það fyrir augum að hann bæti kennslu sína og vaxi í starfi (the reflective/reflexive model).

Fjölmargir fræðimenn telja það beinlínis hlutverk kennarans að skapa jákvæð persónuleg tengsl á milli kennara og nemenda. Uppeldis- og menntunarfræðingurinn Nel Noddings (2002 og 2005) er þekkt fyrir áherslu sína á umhyggju í skólastarfi. Hún heldur því fram að setja verði samskiptin í öndvegi til að styrkja nemendur vitsmunalega og siðferðilega; umhyggja ali af sér umhyggju. Ef athygli kennara beinist að þörfum nemenda fyrir umhyggju, bæði félagslega og tilfinningalega, fylgi jafnframt betri námsárangur í kjölfarið. Annað dæmi um áherslu á tengsl kennara og nemenda er að sálfræðingurinn Thomas Gordon (2001) telur jákvæð og gefandi samskipti kennara og nemenda mikilvægari en það sem kennt er, hvernig kennt er eða hverjum er kennt. Meginatriðið fyrir kennarann sé að finna leiðir til að skapa slík tengsl við nemendur.

Kennurum virðist takast það misvel og má t.d. benda á rannsókn Kristínar Aðalsteinsdóttur (2002) á samskiptum, kennsluháttum og viðmóti kennara. Hún sýndi fram á að mikill munur reyndist á milli einstakra kennara hvað snerti viðmót þeirra gagnvart nemendum, agastjórnun í bekkjarstarfi og val á kennsluaðferðum; stærð bekkjar skipti ekki máli. Meginniðurstaða Kristínar var að svo virðist sem ákveðnir eiginleikar í fari kennara hafi áhrif á viðmót þeirra gagnvart nemendum og agastjórnun.

Ýmsar niðurstöður rannsókna benda til þess að samband nemenda við kennara sína geti tengst líðan þeirra, samskiptahæfni og námsgengi (t.d. Davis, 2001; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007) og á þetta jafnt við um leik- og grunnskólastigið. Nefna má að hlýja kennara í samskiptum við leikskólanemendur, opin samskipti og árekstralítill virðast tengjast því hversu vel börnin aðlagast skólanum við upphaf skólagöngu (Birch og Ladd, 1996). Neikvætt viðhorf 8–10 ára nemenda til samskipta við kennara, sérstaklega drengja, virðist aftur á móti tengjast erfiðleikum þeirra í skólanum og þá sér í lagi samskiptum þeirra við aðra (Blankemeyer, Flannery og Vazsonyi, 2002). Nemendur á yngri unglíngastigum sem töldu kennara sinn umhyggjusaman og styðja vel við bakið á sér voru líklegri til að sýna félagslega ábyrgð, námsáhuga og ábyrgð í námi (Wentzel, 1997).

Margt bendir jafnframt til þess að bekkjarbragur og skólamenning, sem einkennist af gagnkvæmri virðingu, sanngirni og umhyggju, stuðli að vellíðan nemenda og námsáhuga og leggi góðan grunn að námsárangri þeirra. Í þessu samhengi má nefna niðurstöður úr hinu þekktu verkefni „Child Development Project“ (CDP) í Bandaríkjunum (Solomon, Battistich, Watson, Schalps og Lewis, 2000). Markmið þess er að skapa samfélag í skólanum og samfélagskennd þar sem nemendur eru umhyggjusamir, réttlátir, ábyrgir og stunda nám sitt af kostgæfni. Leitast er við að skapa þá tilfinningu hjá hverjum nemanda að honum finnist hann tilheyrja skólasamfélaginu, sé hluti af því. Nemendur í verkefninu upplifðu skólann sem samfélag í ríkari mæli en nemendur sem ekki tóku þátt í verkefninu. Þeim líkaði betur í skólanum og sýndu meiri áhuga á náminu. Jafnframt aðhylltust þeir fremur lýðræðisleg gildi, huguðu frekar að líðan og aðstæðum annarra og sýndu meiri hæfni í að leysa ágreiningsmál. Þá minnkaði áhættuhegðun þeirra hlutfallslega meira, eins og áfengisneysla og hassreykingar, áflog og ofbeldi.

Hér á landi hefur einnig komið fram hve skólabragur getur tengst hegðun nemenda og samskiptahæfni. Í rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns (2006) var rætt við fjölda kennara um hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur. Fram kom að „góður skólabragur og jákvæð viðhorf til nemenda og foreldra“ einkenndu þá skóla þar sem „hegðunarvandi var minnstur eða starfsfólki fannst það hafa góð tök“ (bls. 4). Kennararnir tengdu hegðunarvandkvæðin sjaldan kennsluháttum. Þó komu fram dæmi um að þeim fannst starfsandi batna með breyttum kennsluháttum, t.d. þegar unnið var markvisst að því að koma til móts við þarfir hvers nemanda.

Í rannsóknar- og skólaþróunarverkefninu „Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda“, sem annar höfundur þessarar greinar hefur staðið að um árabil, kom fram að með því að kennarar legðu sig fram um að hlusta á raddir nemenda, leita eftir hugmyndum þeirra um farsæl samskipti í skólastarfinu, ýta undir skoðanaskipti þeirra

og efla samskiptahæfni þeirra með fjölbreyttum kennsluaðferðum (m.a. umræðum) fannst þeim almennt góður andi hafa skapast í bekkjarstarfinu (sjá nánar í Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 143–250 og 429–441). Þeim fannst þeir kynnast hverjum nemanda betur og meiri samheldni og samkennd hafa myndast í hópnum, sem skipti máli fyrir líðan nemenda og það hvernig starfið gekk. Almennt fannst þeim nemendurnir hafa orðið opnari, einlægari og vinsamlegri hver í annars garð. Auk þess hefðu nemendur í ríkari mæli sjálfir leitast við að leysa ágreiningsmál á farsælan og ábyrgan hátt með því að setja sig hver í annars spor. Með öðrum orðum fannst þeim nemendur þroskast félagslega. Utanaðkomandi mat studdi mat kennaranna sem stöðugt ígrunduðu kennslu sína í þessu verkefni; nemendur þeirra tóku meiri framförum í samskiptahæfni en nemendur kennara sem ekki tóku þátt í verkefninu. Almennt settu þeir sig oftar í spor aðila í ágreinings- og álitamálum, bæði í hugsun og í daglegum samskiptum við bekkjarfélaga; þeir ræddu oftar málín í stað þess að rífast, skýrðu út í stað þess að skipa fyrir.

Af framangreindum niðurstöðum rannsókna má sjá hvernig upplifun nemenda á kennurum sínum, bekkjarbragur sem kennarinn skapar og skólamenning getur tengst líðan nemenda, námi þeirra og samskiptahæfni. Flestir munu vera sammála um að góð samskipti nemenda og kennara séu ein meginforsenda farsæls og árangursríks skólastarfs. Mikilvægt er því að huga að samskiptum þeirra og draga meðal annars fram skoðanir bæði kennara og nemenda á því hvað einkenni góð samskipti.

Í fyrrnefndu rannsóknar- og skólaþróunarverkefni, „Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda“, var leitað eftir því hjá grunnskólakennurum hvað þeim fundist einkenna æskileg samskipti nemenda og kennara og hvaða viðhorf þeir vildu að nemendur og kennarar hefðu hver til annars (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 60–72). Í hnotskurn lögðu kennararnir áherslu á gagnkvæma *virðingu* og *traust* í samskiptum sínum við nemendur, jafnt sem *væntumþykju*, og að hlúð væri að *öryggiskennnd*. Um mikilvægi trausts kom skýrast fram hjá kennurunum að nemendur gætu óþvingað leitað til kennara síns með sín mál og það sem þeim lægi á hjarta. Um virðinguna skipti mestu að kennarinn virti hvert barn á þess eigin forsendum – persónulega eiginleika þess, skapgerð, hæfni og aðstæður, og væri skilningsríkur. Hvað varðar *væntumþykju* kom einna skýrast fram mikilvægi þess að nemendur finni að kennaranum þyki vænt um þá og hve hlýja og góð gagnkvæm tilfinningatengsl á milli nemenda og kennara eru áriðandi fyrir vellíðan allra í skólastarfinu. Kennurum var jafnframt umhugað um að veita nemendum öryggiskennnd; að nemandinn finni að hann geti treyst kennara sínum, að kennarinn taki hann eins og hann er, sé til staðar fyrir hann og sé réttssýnn. Slíkur andblær bekkjarstarfs sem hér var lýst telja þeir að styðji nemendur í námi og félagslega og efla sjálfstraust þeirra og jákvæða sjálfsmynd.

Að sama skapi er mikilvægt að leita eftir skoðunum nemenda á því hvað einkenni góðan kennara og hvað slæman. Í þessari rannsókn er hlustað á raddir nemenda í því efni. Ýmsir hafa vakið athygli á mikilvægi þess að hlusta á raddir nemenda um skólastarfið; ekki megi vanmeta það sem þeir hafi fram að færa (Davie og Galloway, 1996; Fullan, 2001; Nieto, 1994; Rudduck og Flutter, 2004). Sem dæmi má nefna menntunarfræðinginn Jean Rudduck (Rudduck og Flutter, 2004) sem stóð um árabíl að rannsókna-

um á skólaþróun. Hún lagði mikla áherslu á að leitað væri eftir hugmyndum nemenda um margvíslega þætti sem snerta skólastarfið. Hún sagði að slík aðild nemenda væri brýn og gæti styrkt þá sem námsmenn. Slík samskipti veittu aðra sýn á starfið: kennarann, kennsluhættina, samskiptin, námið og skipulag skólans. Kennarar hefðu áhrif á framgang og breytingar í skólastarfi en leiðsögumenn þeirra í því ferli væru nemendurnir og því brýnt að fá fram sjónarmið þeirra.

Því má segja að á síðustu tveimur áratugum eða svo hafi menntunarfræðingar vaknað til vitundar um mikilvægi þess að leita eftir viðhorfum nemenda til skólastarfs. Hugsunin er í anda Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (1989, t.d. 12.–14. gr.); að hlusta á raddir barna og unglinga, tryggja tjáningarfrelsi þeirra og hafa hagsmuni þeirra að leiðarljósi.

Rannsóknir á hugmyndum nemenda um góðan kennara

Á erlendum vettvangi má finna athuganir og rannsóknir á hugmyndum nemenda um góðan kennara. Áhugaverð athugun var t.d. gerð í 50 löndum á vegum skólaþróunardeildar UNESCO þar sem 500 nemendur á aldrinum sex til tólf ára voru spurðir hvað einkenndi góðan kennara (Khawajkiie, Muller, Niedermayer og Jolis, 1996). Tilefnið var að huga að breyttum áherslum og kröfum til kennara á 21. öld. Svör barnanna voru margvísleg og endurspegluðu gjarnan heim þeirra. Sem dæmi má nefna: *Kennarinn er nemendum líkt og rigningin akrinum* (drengur frá Mexíkó). Sum barnanna nefndu jafnrétti: *Kennarinn má ekki gera upp á milli nemenda, halda upp á suma en ekki aðra, greina á milli fátækra barna og ríkra eða ekki svo gáfaðra barna og gáfaðra* (drengur frá Zimbabve). Enn önnur ræddu æskilega framkomu kennarans við nemendur: *Þeir mega ekki vera strangir og reiðir af því að þá verða börnin hrædd við þá og vilja ekki fara í skólann* (stúlka frá Tékklandi). Einnig komu fram hugmyndir um hlutverk kennarans: *Góður kennari kennir ekki aðeins greinarnar heldur miklu meira en það. Hann gefur okkur nýjar hugmyndir og skýrir út fyrir okkur ýmislegt sem við erum í vafa um. Hann gerir bekkinn skemmtilegan og ekki að fangelsi* (stúlka frá Portúgal). Annað svar lýsir hugsun barns um siðferðilegan þátt kennslunnar sem undirbúning fyrir framtíðina: *Þeir ættu eingöngu að kenna góða hluti með orðum sínum og gjörðum vegna þess að það er í æsku sem maður fær leiðsögn fyrir framtíðina* (stúlka frá Chile). Þessi svör endurspeglu nokkra rauða þræði sem almennt komu fram hjá börnunum: að kennarinn sé umhyggjusamur, hann líti á alla sem jafna, hverjir svo sem hæfileikar þeirra séu eða aðstæður, hann sé skilningsríkur og ekki of strangur og leggi grunn að framtíð þeirra með leiðbeiningum sínum og framkomu. Ríkt er í huga barnanna að kennarinn sé sanngjarn, umhyggjusamur, leiðandi og góð fyrirmynd.

Svipaðar niðurstöður komu fram í annarri rannsókn þar sem sjö til tólf ára nemendur voru beðnir um að gefa kennurum góð ráð og setja fram reglur í því skyni (Thomas og Montgomery, 1998). Óháð árgöngum og skólum töldu nemendur eftirfarandi þætti mikilvægasta í fari góðs kennara: Hann átti að vera vingjarnlegur, umhyggjusamur, skilningsríkur, sanngjarn og skemmtilegur. Samsvarandi reglur voru: *ekki öskra, vertu vingjarnleg, hlustaðu, vertu sanngjörn og hlæðu stundum*.

Í rannsókn Askell-Williams og Lawson (2001) svöruðu nemendur á aldrinum tíu til

tólf ára spurningunni: Hvað skiptir máli til að kennslustund verði áhugaverð? Þrennt virtist skipta nemendurnar mestu máli: Kennarinn, einstaklingsnám og það að vinna með öðrum. Nemendurnir sögðu brýnt að kennarinn væri áhugasamur, vinsamlegur, afslappaður, útskýrði vel og stýrði starfinu. Þeir nefndu einnig skap hans, skopskyn og réttisýni.

Hér á landi hafa nokkrar eiginlegar rannsóknir verið gerðar þar sem leitað er eftir viðhorfum og væntingum nemenda til kennara. Fyrst skal geta umfjöllunar Rúnars Sigþórssonar (2004) um skólaþróunarverkefnið: Aukin gæði náms – AGN. Rætt var við nemendur í 4. og 7. bekk í rýnihópum og eru niðurstöðurnar flokkaðar í fernt: Í fyrsta lagi: *framkoma og viðmót* kennara (kennarinn er þolinmóður, glaðlegur); í öðru lagi: *agi og stjórnun* kennarans (kennarinn þarf að halda uppi aga áreynslulaust, vera hæfilega strangur, leyfa nemendum stundum að ráða einhverju); í þriðja lagi: *gagnkvæm virðing og traust* í samskiptum kennara og nemenda; og í fjórða lagi: *námið sjálft* (kennarinn þarf að vekja áhuga nemenda, tryggja að allir skilji námsefnið; gera ekki upp á milli nemenda og gæta þess að nemendur geti leitað sér hjálpar án þess að eiga á hættu að vera niðurlægðir).

Í rannsókn Sólveigar Karvelsdóttur (1999) kom fram í viðtölum við nemendur í 10. bekk (nú talsins) að þeir töldu kennarann hafa einna mest að segja um líðan þeirra í námi, áhuga og árangur. Þar réð miklu „vingjarnlegt viðmót, góður stuðningur, uppörvun og tiltrú“ (bls. 315–316). Þeim fannst sumir kennarar glæða áhuga þeirra á náminu og hlökkudu til að mæta í tíma hjá þeim. Aðrir kennarar sköpuðu spennu og vanlíðan og vísuðu þeir þar gjarnan til skaplyndis kennarans. Sumir kennarar kæmu vel fram við nemendur en aðrir töluðu niður til þeirra. Í niðurstöðum rannsóknar Guðrúnar Ingu Gunnarsdóttur og Rakelar Guðmundsdóttur (1993) meðal 14 ára unglínginga (73 talsins) um eiginleika sem þrýða þurfi góða kennara töldu flestar stúlkurnar að glaðlyndur, sveigjanlegur og ákveðinn kennari væri góður kennari. Piltarnir höfðu í huga svipaða mynd af góðum kennara: hann væri sveigjanlegur, skilningsríkur og glaðlyndur. Bæði í hópi stúlkna og pilta vildu hlutfallslega flest þeirra ekki viðkvæman kennara. Með starfendarannsókn kannaði Jóna G. Torfadóttir í samstarfi við Hafdís Ingvarsdóttur (2008) hugmyndir nemenda sinna (19 talsins) í bekk í framhaldsskóla um það hvað einkenndi góð og slæm samskipti nemenda og kennara. Fram kom að virðing var nemendum efst í huga. Nær allir nefndu gagnkvæma virðingu sem einkenni góðra samskipta nemenda og kennara og flestir þeirra töldu skort á virðingu eða vanvirðingu einkenna slæm samskipti. Virðing væri sýnd þegar kennarar og nemendur hlustuðu hver á annan og sýndu hver öðrum tillitssemi; virðingarleysi kæmi hins vegar fram í skorti á vinnufriði og þegar kennarar gerðu lítið úr nemendum sínum. Svipaðar niðurstöður komu fram í athugun Ólafs Inga Guðmundssonar (2008) á hugmyndum framhaldsskólanema (átta talsins) um samskipti sín við kennara. Tengsl við kennara voru þeim mikilvæg og þar skipti miklu virðing kennarans fyrir þeim. Þá töldu þeir stuðning kennara við þá í námi tengjast námsárangri þeirra og kusu almennt að kennarinn virkjaði þá með fjölbreyttum kennsluáðferðum.

Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið þessarar rannsóknar er að leita eftir hugmyndum grunnskólanemenda um hvað þeim þyki einkenna góðan kennara og hvað slæman og efla þannig skilning á viðhorfum og væntingum þeirra til kennara. Tilgangurinn er að hvetja til þess að hugað verði í ríkari mæli að sjónarhorni nemenda í þessu efni til að styrkja samskipti nemenda og kennara, en þau eru mikilvægur þáttur í að efla nemendur persónulega, félagslega og í námi (t.d. Fullan, 2001; Pianta, 2000; Rudduck og Flutter, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Um leið sé stuðlað að starfsþroska kennara og starfsþróun í bekkjar- og skólalastarfinu.

Hér á landi hafa raddir nemenda um samskipti nemenda og kennara einkum komið fram í rannsóknum sem byggjast á viðtölum við tiltölulega fáa nemendur og á rýnihópum. Markmið þessarar rannsóknar er að ná til stærri hóps nemenda og leitast þannig við að draga fram skýrari mynd í tilteknum aldursþópum. Með því móti gefst tækifæri til að athuga hvort þættir eins og aldur nemenda, kynferði og skóli tengist viðhorfum og væntingum þeirra til kennara. Nánar tiltekið eru rannsóknarspurningarnar eftirfarandi:

Hvaða þættir einkenna góðan kennara að mati tíu og fjórtán ára grunnskólanemenda?

Hvað kunna nemendur síst að meta í fari kennara?

Jafnframt er athugað hvort aldur, kyn og skóli tengist hugmyndum nemenda um góðan eða slæman kennara. Nánar tiltekið: Kemur fram munur á hugmyndum nemenda um góðan / slæman kennara eftir því (a) hvort þeir eru tíu eða fjórtán ára, (b) hvort stúlkur eða piltar eiga í hlut og (c) hvort þeir eru í rötgrónum skóla eða nýjum skóla?

AÐFERÐ

Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru 161 nemandi (93 stúlkur og 68 drengir) í tveimur grunnskólum í Reykjavík. Um var að ræða annars vegar rötgróinn skóla í eldra hverfi borgarinnar og hins vegar nýjan skóla í úthverfi. Þátttakendur voru allir nemendur í 5. og 9. bekk í báðum skólum; í öðrum voru þrjár bekkjardeildir í hvorum árgangi en í hinum tvær, alls tíu bekkjardeildir. Í 5. bekk í rötgróna skólanum voru 44 nemendur (26 stúlkur og 18 drengir) en í nýja skólanum 31 nemandi (20 stúlkur og 11 drengir). Í 9. bekk í rötgróna skólanum voru 50 nemendur (27 stúlkur og 23 drengir) en í nýja skólanum 36 nemendur (20 stúlkur og 16 drengir). Í báðum skólum er hefðbundið bekkjarkerfi.

Mælitæki og framkvæmd

Leyfi fyrir rannsókninni fékkst hjá menntasviði Reykjavíkurborgar svo og skólastjórnendum og kennurum. Jafnframt var leitað skriflega eftir samþykki allra foreldra þeirra

nemenda sem tóku þátt í rannsókninni. Enginn nemandi eða foreldri sagði sig frá rannsókninni. Bæði skólum og nemendum var heitið fullum trúnaði.

Gagnasöfnun var með tvennum hætti; opnar spurningar voru lagðar fyrir svo og spurningalisti. Farið var í skólastofur og svöruðu allir þátttakendur skriflega tveimur opnum spurningum: *Hvernig er góður kennari?* og *Hvað líkar þér verst hjá kennara?* Markmiðið með opnu spurningunum var að kalla fram fyrstu viðbrögð nemenda, þ.e. það sem þeim dytti fyrst í hug um góðan kennara án þess að hafa fyrirfram gefin viðmið eða svarmöguleika. Nemendum gafst kostur á að tjá sig enn frekar ef þeir vildu undir liðnum: *Er eitthvað fleira sem þú vilt að komi fram?*

Þátttakendur í 9. bekk í báðum skólum svöruðu jafnframt spurningalista. Í honum eru settar fram 20 fullyrðingar um kennsluaðferðir kennara og persónulega eiginleika sem nemendur tóku afstöðu til. Við val á spurningum var einkum stuðst við niðurstöður forrannsóknar sem gerð var hjá tveimur 7. bekkjum í Reykjavík. Þar svöruðu nemendur spurningunum: *Hvernig er góður kennari?* og *Hvað líkar þér verst hjá kennara?* Spurningalistinn var saminn með það í huga að spurningarnar spönnuðu m.a. þau grundvallaratriði sem komu fram í forkönnuninni, eins og um persónulega eiginleika kennarans, viðmót, aga og kennsluaðferðir. Dæmi um fullyrðingar sem nemendur tóku afstöðu til eru: Í skólanum er mikilvægt að góður kennari: sýni nemendum hlýju; sýni nemendum virðingu; taki tillit til skoðana nemenda; hafi strangar reglur; útskýri námsefnið vel; tengi námsefnið við eitthvað sem nemendur þekkja. Nemendur tóku einnig afstöðu til þess hversu oft eða sjaldan þeir vildu hafa kannanir eða próf og heimanám. Svarmöguleikar voru: mjög sammála, frekar sammála, hvorki/né, frekar ósammála og mjög ósammála. Spurningalistanum var því ætlað að styðja við opnu spurningarnar og gefa vísbendingar um hversu mikilvægt hvert atriði væri í huga nemenda.

Spurningarnar voru lagðar fyrir eina bekkjardeild í einu. Spurningalistinn var í öllum tilvikum lagður fyrir á eftir opnu spurningunum hjá 9. bekk til að tryggja að fyrsta hugsun nemenda væri komin á blað áður en þeir svöruðu tilteknum atriðum.

Greining

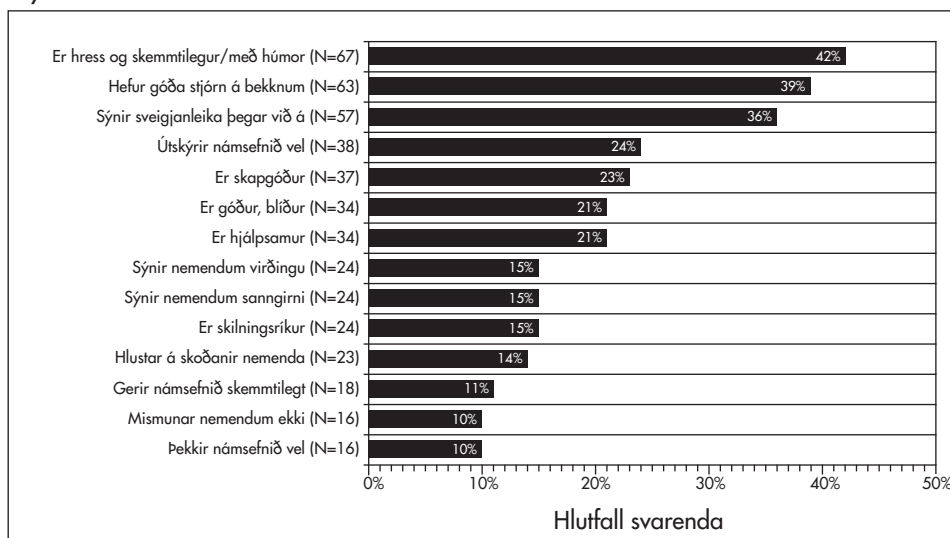
Svör nemenda við opnu spurningunum voru flokkuð þannig að ef nemendur nefndu til dæmis hjálpssemi var það einn flokkur, að hann væri mjög strangur var annar o.s.frv. Með tíðnimælingu komu í ljós þau atriði eða flokkar sem nemendur nefndu oftast og fannst skipta mestu máli hjá góðum eða slæmum kennara. Í framhaldi var athugað hvort um marktækan mun og samvirkni væri að ræða eftir aldri, kyni eða skóla og stuðst við kí-kvaðrat-marktækniþróf (chi-square). Við úrvinnslu spurningalistans sem nemendur í 9. bekk svöruðu var tíðni atriða könnuð og á svipaðan hátt athugað hvort um marktækan mun og samvirkni væri að ræða eftir kyni og/eða skóla. Alls staðar var miðað við a.m.k. 95% öryggismörk ($p < 0,05$).

NIÐURSTÖÐUR

Hvernig er góður kennari? – Opin spurning

Svör nemenda við opnu spurningunni *Hvernig er góður kennari?* voru fjölbreytt, allt frá stökum orðum og upptalningu mikilvægra atriða til langra og ítarlegra útskýringa á því hvaða kostum góður kennari þarf að vera búinn. Flestir tilgreindu á bilinu þrjá til sex kosti en alls voru 33 kostir nefndir. Á mynd 1 má sjá yfirlit yfir þau atriði sem nemendur nefndu oftast. Ríflega fjórir af hverjum tíu nemendum (42%, n=67) nefndu að góður kennari væri hress og skemmtilegur. Sömmuleiðis nefndu um fjórir af hverjum tíu nemendum (39%, n=63) að góður kennari hefði góða stjórn á bekknum og héldi aga þannig að vinnufriður ríkti. Einn nemandi sagði: *Hann verður að vera skemmtilegur og ekki of alvarlegur og alltaf bara nám, nám, nám – vinna, vinna, vinna*, og annar nefndi: *Hann verður að hafa stjórn á bekknum og ekki bara leyfa þeim frekustu að tala*. Fleiri tjáðu sig um mikilvægi þess að góður kennari hefði góða stjórn á bekknum og héldi uppi aga: *Maður vill fara út úr tíma þannig að maður hafi lært en samt haft gaman*. Einn nemandinn tilgreindi meira að segja hlutföllin nákvæmlega: *Góður kennari er með 60% aga eða meira og verður að vera þægilegur, kurteis og skemmtilegur og mæta stundvíslega*.

Mynd 1. Góður kennari. Atriði sem 10% eða fleiri nemendur nefndu.



Sveigjanleiki kennarans var nemendum hugleikinn og nefndi ríflega þriðji hver nemandi (36%) þann kost (n=57). Með sveigjanleika áttu nemendur við ákveðið frjálrsræði í skólastarfinu, að nemendur hefðu stundum val um viðfangsefni og hægt væri að bregða út af reglum ef svo bæri undir. Um fjórðungur (24%, n=38) nefndi að góður kennari útskýrði námsefnið vel fyrir nemendum. Einn nemandinn skrifaði: *Hann útskýrir vel – og aftur ef þörf er á*; annar nemandi sagði: *... reynir að útskýra inn og út!* Annar fjórðungur (23%, n=37) nefndi að góður kennari væri skapgóður: *Skapið í kennaranum*

skiptir miklu. Ef hann er hundleiðinlegur endar það með skrópi. Um fimmtungur (21%, n=34) tilgreindi að góður kennari væri ljúfur og góður. Nemandi skrifaði: ...rólegur, ljúfur og góður og alls ekki frekur; ... smá bros gerir heldur engum mein, kennarar þurfa að brosa meira til nemenda. Jafnmargir (21%, n=34) minntust á mikilvægi þess að kennarinn væri hjálpsamur.

Um 15% nemenda nefndu þá kosti að kennarinn sýndi þeim virðingu, að hann væri sanngjarn, skilningsríkur og hlustaði á þá. Einn nemandinn skrifaði á þessa leið: Kennarar verða að sýna umburðarlyndi og skilning á ýmsum uppákomum varðandi nemendur. Annar sagði: Góður kennari kemur vel fram við nemendur og mætir þörfum þeirra. Og sá þriðji: Það er líka mikilvægt að viðkomandi muni eftir hvernig það var að vera á þessum aldri og taki tillit til þess.

Eins og sjá má á mynd 1 nefna 10–11% nemenda að góður kennari geri námsefnið skemmtilegt, að hann geri ekki upp á milli nemenda og þekki námsefnið vel, eins og þessi orð bera með sér: Hann gerir námsefnið skemmtilegt og áhugavert. Hann mismunar ekki nemendum heldur hefur jafnt yfir alla. Hann verður [nemandi undirstrikaði] að þekkja námsefnið vel og vita hvað hann er að tala um.

Hægt er að flokka hugmyndir nemenda um kosti góðs kennara í tvo þætti (sjá Moore, 2000). Annar þeirra er *persónulegir eiginleikar kennara og viðmót*. Persónulegir eiginleikar lúta að skapgerð, eins og að kennarinn sé skemmtilegur, góður og blíður. Viðmót kennarans vísar til framkomu hans og félagslegra þátta, að hann sé hjálpsamur, sýni nemendum virðingu, sanngirni, skilning og hlusti á skoðanir þeirra. Hinn þátturinn vísar til *kennslufræðilegra þátta* sem eiga við atriði eins og bekkjarstjórn, að kennarinn sé sveigjanlegur og útskýri námsefnið vel. Á mynd 1 má sjá að af tíu atriðum sem nemendur nefna oftast snúa sjö að persónulegum eiginleikum kennara og/eða viðmóti hans en þrjú að kennslufræði hans. Niðurstöðurnar benda því til að persónulegir eiginleikar og viðmót kennarans vegi þungt í hugmyndum nemenda um góðan kennara þótt atriði er lúta að kennslufræðilegum þáttum eða verklagi skipti einnig miklu.

Aldurs- og kynjamunur

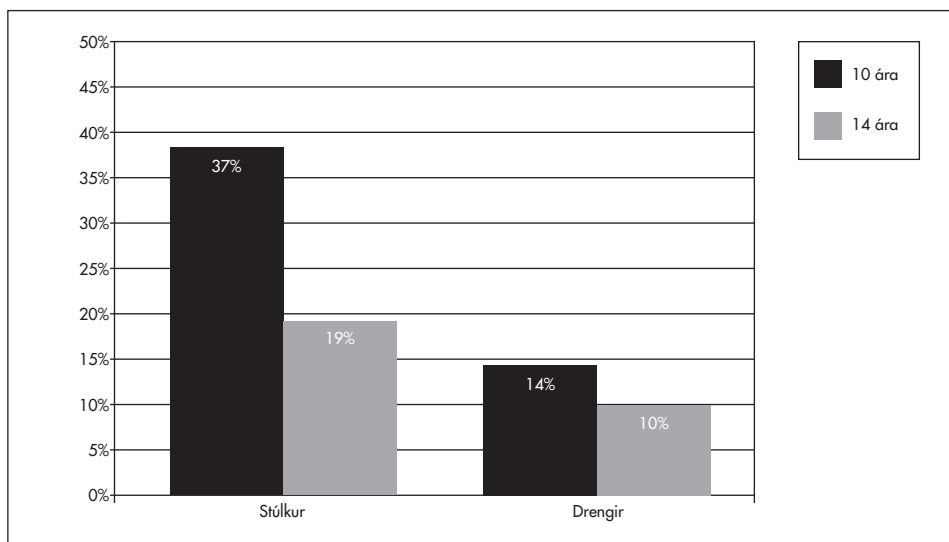
Í nokkrum atriðum kom í ljós munur á hugmyndum nemenda eftir aldri. Hlutfallslega helmingi fleiri í hópi yngri nemenda (tíu ára) en þeirra eldri (fjórtán ára) lögðu áherslu á að kennarinn væri sveigjanlegur (49% á móti 23%), $\chi^2(1, n=161) = 11,91, p < 0,001$. Einn tíu ára hefur orðið: *Hann lætur oft hafa frjálst ... leyfir manni að spila stundum ... hleypir manni stundum í tölvur, leyfir okkur að læra úti þegar veðrið er gott*. Svo virðist sem sveigjanleikinn hjá yngri nemendum vísi til þess að hafa frjálsa stund eða val um viðfangsefni en hjá eldri nemendum fremur til þess að kennari gefi frí eða víki frá reglum, eins og orð þessa 14 ára nemanda sýna: *Góður kennari er sá sem er sveigjanlegur á reglum ef rök nemenda eru marktæk*. Enn fremur kom í ljós viðhorfsmunur hjá nemendum eftir aldri á því hvort góður kennari væri góður og blíður, $\chi^2(1, n=161) = 15,47, p < 0,05$. Hlutfallslega fleiri tíu ára nemendur (stúlkur 39%, drengir 28%) en fjórtán ára (stúlkur 15%, drengir 3%) minntust á það atriði. Hjá tíu ára dreng kom fram að góður

kennari væri: ... *blíður og góður við alla* og fjórtán ára stúlka orðaði það svona: ... *elska þegar kennarar eru persónulegir og innilegir og spjalla við mann svo manni líður betur*.

Þá lögðu hlutfallslega helmingi fleiri eldri nemendur (31%) en þeir yngri (15%) áherslu á að kennarinn útskýrði námsefnið vel, $\chi^2(1, n=161) = 6,21, p < 0,05$: *Hann þarf að kunna að útskýra svo það sé hægt að læra það* [námsefnið], skrifaði fjórtán ára nemandi. Eins töldu hlutfallslega fleiri eldri nemendur (21%) en yngri (8%) mikilvægt að kennarinn sýndi nemendum virðingu, $\chi^2(1, n=161) = 5,28, p < 0,05$, eða eins og fjórtán ára nemandi sagði: *Kennarinn þarf fyrst og fremst að virða nemendur, þá munu þeir virða hann*.

Þegar litíð er til hjálpssemi kennara kom fram samvirkni á milli aldurs og kyns. Eins og mynd 2 sýnir virðast tíu ára stúlkur skera sig nokkuð úr. Þannig nefndu fleiri tíu ára stúlkur (37%) að góður kennari væri hjálpsamur en tíu ára drengir (14%), $\chi^2(1, n=75) = 4,73, p < 0,05$ og bæði fjórtán ára stúlkur (19%), $\chi^2(1, n=93) = 3,66, p < 0,05$ og fjórtán ára drengir (10%), $\chi^2(1, n=85) = 8,08, p < 0,05$. Góður kennari á að ... *hjálpa til, hjálpa okkur með það sem við skiljum ekki*, sagði ein tíu ára stúlka; önnur fjórtán ára nefndi: ... *og vera alltaf til staðar*.

Mynd 2. Hjálpsamur kennari. Munur á viðhorfum nemenda eftir aldri og kyni.



Munur á viðhorfum nemenda eftir skólum

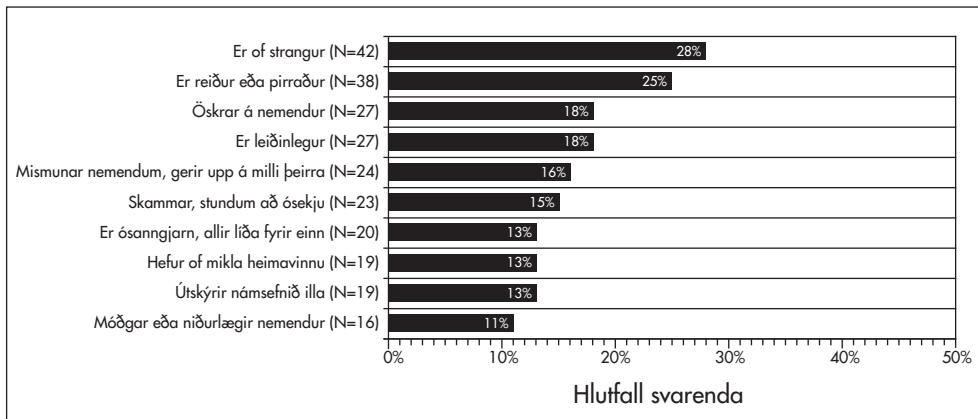
Lítinn mun var að finna á svörum nemenda eftir skólum við opnu spurningunni: *Hvað er góður kennari?* Þó kom fram að fleiri nemendur í nýja skólanum (37%) en þeim rótgróna (13%) nefna að kennarinn eigi að vera skapgóður, $\chi^2(1, n=161) = 13,32, p < 0,001$. Þá kom fram að fleiri úr rótgróna skólanum nefndu mikilvægi þess að kennari legði fyrir hæfilega heimavinnu en í nýja skólanum (14% á móti 3%), $\chi^2(1, n=161) = 5,45, p < 0,05$. Niðurstöðurnar benda jafnframt til þess að það séu einkum fjórtán

ára nemendur í rótgróna skólanum sem telji góðan kennara setja nemendum fyrir hæfilega heimavinnu. Af þeim sem töldu hæfilega heimavinnu mikilvægan kost hjá góðum kennara voru ríflega 90% fjórtán ára nemendur og af þeim 80% úr rótgróna skólanum.

Hvað líkar þér verst hjá kennara? – Opin spurning

Þátttakendur í rannsókninni svöruðu þessari spurningu á svipaðan hátt og fyrri spurningu um hvað einkenndi góðan kennara og nefndu alls átján atriði. Á mynd 3 má sjá að tæpur þriðjungur nemenda (28%, n=42) fellir sig illa við strangan kennara. Í svörum þeirra kemur fram að strangur kennari eða „of strangur“ eins og sumir nefndu er oftast ósveigjanlegur og tekur hlutina of alvarlega: *...og leyfir krökkunum ekki að fá smá pásu eftir að hafa unnið mikið*. Þá fellur um fjórðungi þeirra (25%, n=38) illa við reiðan og pirraðan kennara. Nokkrir minnstust sérstaklega á hve slæmt væri þegar kennarar létu persónulegan pirring bitna á nemendum. *Það er líka mjög fúlt þegar kennarinn er fullur eða í vondu skapi og tekur það út á nemendum*. Fleiri tjáðu sig um þetta: *... þegar hann verður reiður þegar maður skilur ekki*; og *... ef kennarinn er alltaf pirraður er ekki gaman*. Jafnt hlutfall nemenda, eða tæplega fimmtungur (18%, n=27), nefndi að þeim líkaði það illa þegar kennarinn „öskraði“ á nemendur og væri „leiðinlegur“. Leiðinlega kennaranum er lýst sem húmorslausum náunga sem gerir námsefnið leiðinlegt, er upptekinn af sjálfum sér og skammar fyrir hvert lítilræði sem út af ber. Um 16% nemenda (n=24) lýstu vanþóknun sinni á því að kennarinn mismunaði nemendum, ætti uppáhaldsnemendur og dæmdi nemendur jafnvel fyrir fram eins og eftirfarandi orð eins þeirra bera með sér: *Þegar hann lætur reiði sína bitna á krökkum og ákveður fyrir fram hvernig nemendur eru í sambandi við lærdóm*. *Leyfir þeim ekki að fá tækifæri til að sýna sitt besta*. Annar nefndi: *Og það er líka ömurlegt þegar kennarar dæma nemendur eftir systkinum eða jafnvel einkunnunum í stað þess að veita þeim bara meiri hjálp*. Og sá þriðji: *...sem er alltaf að skammast og neitar að trúá því að þótt maður hafi einu sinni verið lélegur eða óþekkur í einhverju er maður það ekki lengur*. Um 13% nemenda (n=19) nefndu að

Mynd 3. Ókostir hjá kennara. Yfirlit yfir atriði sem nemendur nefndu oftast.



Það væri ókostur í fari kennara ef hann væri ósanngjarn og léti alla líða fyrir einn, að hann legði of mikla heimavinnu fyrir nemendur og útskýrði námsefnið illa. Um þetta skrifuðu nemendur: *Að fá punkt fyrir smá mas og þrjá í viðbót fyrir að segja sína skoðun og mótmæla er fáránlegt. Þegar þeir óskra yfir allan bekkinn út af einum (...) nemanda! Annar segir: Sá sem setur fyrir allt of mikla heimavinnu. Og sá þriðji: Ef hann útskýrir bara uppi á töflu og fer geðveikt hratt yfir allar reglur og svona. Nokkur hluti nemenda (11%) nefndi að það sviði undan móðgunum og niðurlægingu kennarans eins og sjá má á orðum þessa nemanda: Þoli ekki þegar kennari niðurlægir mann þegar maður spyr að einhverju asnalegu. Annar nefndi: Það fer líka óstjórnlega í mig þegar þeir fara að gagnrýna nemendur sína og niðurlægja þá. Það er bara sorglegt.*

Líkt og með helstu kosti kennarans má flokka hugmyndir nemenda um ókosti hans í persónulega þætti (dæmi: leiðinlegur, ósanngjarn), viðmót (dæmi: reiður og pirraður, óskrar á nemendur, mismunar nemendum, skammar, móðgar eða niðurlægir nemendur) og kennslufræðilega þætti (dæmi: of strangur, hefur of mikla heimavinnu, útskýrir illa).

Aldurs- og skólamunur

Fram kom nokkur munur eftir aldri á skoðunum nemenda á ókostum kennara. Ekki skipti máli hvort í hlut áttu stúlkur eða drengir. Rúmlega helmingi fleiri yngri nemendur (23%) en eldri (12%) nefndu óþægindi þegar kennarinn óskraði á þá, $\chi^2(1, n=161) = 3,49, p < 0,05$. Einn tíu ára nemandi skrifaði: *Mér finnst verst þegar hún skammar okkur og óskrar, þá fær maður hausverk. Fjórtán ára nemandi sagði: Kennari sem fær köst og óskrar í stað þess að tala um málið með rólegum hætti.*

Hlutfallslega fleiri eldri nemendur (23%) en yngri (5%) lögðu áherslu á að kennarinn mismunaði ekki nemendum og gerði ekki upp á milli þeirra, $\chi^2(1, n=161) = 10,14, p < 0,001$. Einn tíu ára nemandi sagði að sér fyndist ekki gott ... þegar þeir eru ekki jákvæðir gagnvart þeim sem eru undir meðallaði. Og fjórtán ára nemandi skrifaði: *Og þeir sem dæma suma nemendur strax og þá er bara fast í hausnum á þeim að þeir nemendur eru leiðinlegir og svo eiga þeir aðra uppáhaldsnemendur. Sömuleiðis minntust hlutfallslega fleiri eldri nemendur (20%) en þeir yngri (3%) á mikilvægi þess að kennarinn útskýrði námsefnið vel, $\chi^2(1, n=161) = 11,25, p < 0,001$. Þeir vildu að kennarinn ræddi um námsefnið og útskýrði betur ef þörf væri á. Eldri nemandi skrifaði: ... og útskýri allt námsefni vel og ef maður skilur ekki strax, ekki reidast og segja að maður hafi ekki verið að hlusta.*

Ekki kom fram afgerandi munur á viðhorfum nemenda í skólunum tveimur til þess hvað þeim félli síst hjá kennara. Fleiri nemendur í nýja skólanum en í rótgróna skólanum nefndu þó að þeim líkaði illa þegar kennari móðgaði og niðurlægði nemendur (18% á móti 4%), $\chi^2(1, n=161) = 8,15, p < 0,05$.

Góður kennari – Spurningakönnun

Niðurstöður úr spurningakönnuninni sem lögð var fyrir 9. bekkina (fjórtán ára) benda til að nemendurnir séu sammála um nokkur mikilvæg atriði sem þeir telja einkenna

góðan kennara. Yfir 90% þeirra voru *frekar sammála* eða *mjög sammála* um eftirfarandi fullyrðingar um góðan kennara: Taki tillit til skoðana nemenda (99%), sýni nemendum virðingu (98%), sé skemmtilegur (98%), útskýri námsefnið vel (97%) og hafi fagþekkingu, þ.e. þekkingu á námsefninu (95%). Í kjölfarið fylgdu svo kostir eins og þolinmæði (88%) og að hann mismunaði ekki nemendum eða gerði upp á milli þeirra (80%). Sjá má af þessum atriðum að flestir nemendanna vísa til persónulegra eiginleika og viðmóts kennarans en færri til kennslufræðilegra þátta. Þegar spurt var um þætti sem sneru fremur að kennsluháttum kennarans lýstu til dæmis um 73% nemenda sig frekar eða mjög sammála því að góður kennari hvetti þá til að spyrja spurninga, 69% að hann tengdi námsefnið við áður kennt efni og 63% nemenda töldu góðan kennara gefa nemendum val um viðfangsefni.

Dreifing svara var mest þegar nemendur tóku afstöðu til mikilvægis þess að góður kennari notaði margar kennsluaðferðir. Þannig reyndust 40% þeirra frekar sammála eða mjög sammála, 24% merktu við valkostinn hvorki/né og 36% lýstu sig frekar eða mjög ósammála því.

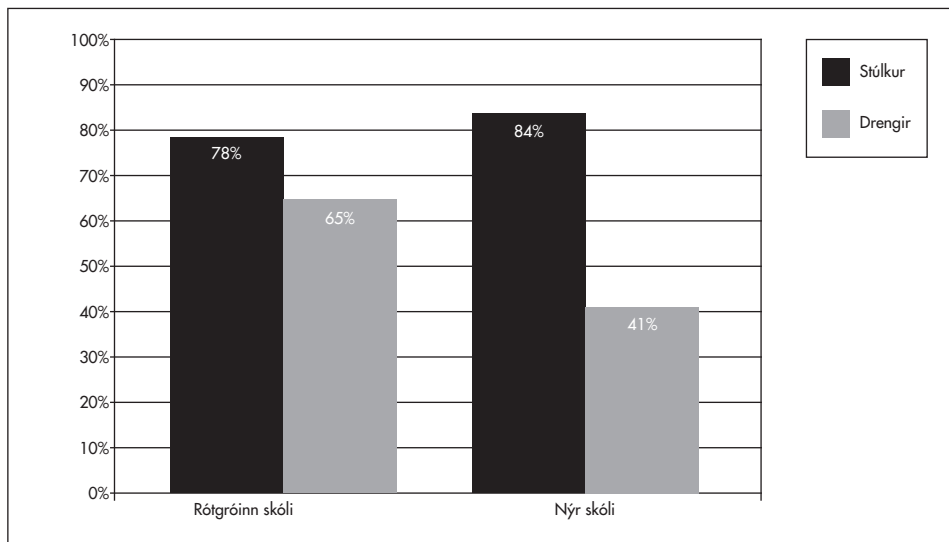
Kynjamunur og munur á skólum

Kynjamunur kom fram á tveimur atriðum: að kennari hafi heimanám og sé þolinmóður. Drengir (31%) virðast taka einarðari afstöðu en stúlkur (7%) gegn heimanámi, $\chi^2(4, n = 86) = 11,32, p < 0,05$ og fleiri stúlkur (70%) en drengir (53%) virðast telja góðan kennara þolinmóðan $\chi^2(4, n = 86) = 8,79, p < 0,05$.

Bein áhrif skóla komu í ljós hvað viðkemur því að kennari hafi strangar reglur og heimavinnu. Þannig töldu fleiri nemendur í rótgróna skólanum (66%) góðan kennara hafa strangar reglur en í þeim nýja (34%), $\chi^2(2, n = 86) = 8,18, p < 0,05$ og að hann legði frekar eða mjög oft fyrir heimavinnu (48% á móti 17%), $\chi^2(4, n = 85) = 10,53, p < 0,05$.

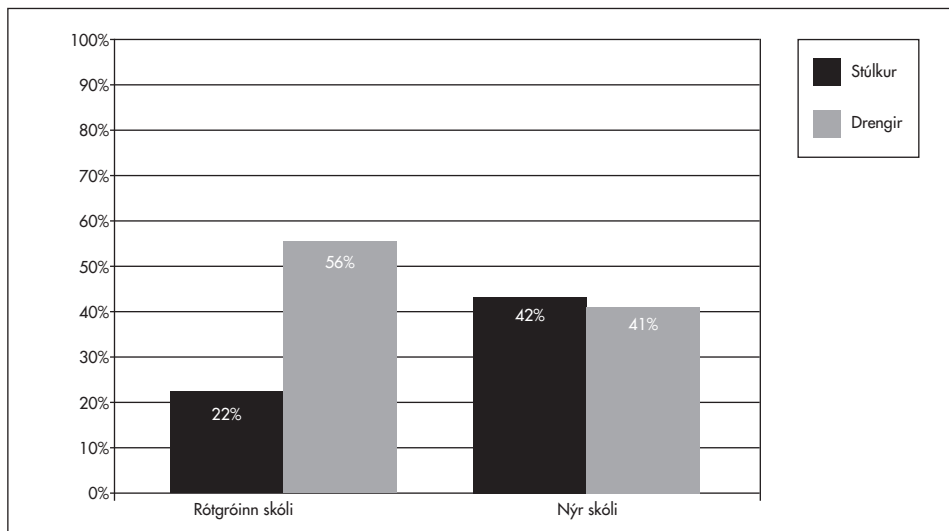
Samvirkni kom fram á milli kyns og skóla á viðhorfum nemenda til þess að kennari sýni þeim hlýju, noti margar kennsluaðferðir, hvetji til hópavinnu eða hvetji til einstaklingsvinnu. Í nýja skólanum virðast fleiri stúlkur en drengir hlynntar því að kennari sýni þeim hlýju (84% á móti 41%), $\chi^2(3, n = 36) = 10,53, p < 0,05$ en ekki kom fram marktækur munur hjá stúlkum og drengjum í rótgróna skólanum. Mynd 4 sýnir þessa samvirkni.

Mynd 4. Góður kennari sýnir nemendum hlýju. Viðhorf drengja og stúlkna eftir skólum (frekar og mjög sammála).



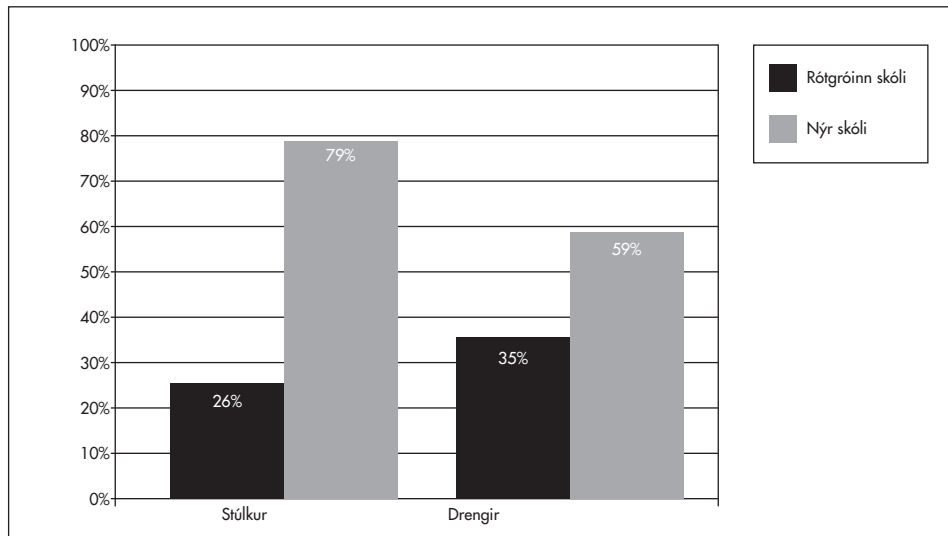
Fleiri drengir (56%) en stúlkur (22%) í rótgróna skólanum lýstu sig frekar eða mjög sammála þeirri fullyrðingu að góður kennari notaði margar kennsluáðferðir, $\chi^2(4, n = 50) = 8,70, p < 0,05$ en ekki kom fram kynjamunur meðal nemendanna í nýja skólanum. Mynd 5 lýsir þessum mun.

Mynd 5. Góður kennari notar margar kennsluáðferðir: Viðhorf drengja og stúlkna eftir skólum (frekar og mjög sammála).



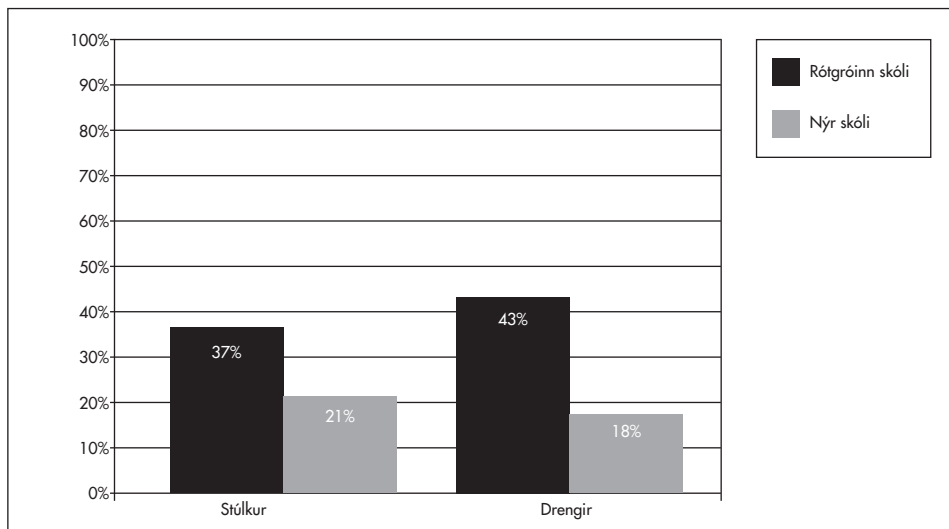
Einnig kom fram munur hjá stúlkum á viðhorfi til hópavinnu eftir því hvort þær voru í rótgróna skólanum eða nýja skólanum. Fleiri stúlkur í nýja skólanum (79%) en þeim rótgróna (26%) töldu góðan kennara hvetja til hópavinnu, $\chi^2(4, n = 46) = 13,99$, $p < 0,05$ en ekki kom fram marktækur munur á afstöðu drengjanna í skólunum tveimur. Mynd 6 lýsir þessum mun.

Mynd 6. Góður kennari hvetur til hópavinnu:
Viðhorf drengja og stúlkna eftir skólum (frekar og mjög sammála).



Loks kom í ljós viðhorfsmunur hjá drengjum í skólunum tveimur þegar spurt var um einstaklingsvinnu. Fleiri drengir í rótgróna skólanum (43%) en í þeim nýja (18%) töldu góðan kennara hvetja nemendur til einstaklingsvinnu, $\chi^2(4, n = 39) = 9,99$, $p < 0,05$ en ekki reyndist marktækur munur á viðhorfum stúlkanna í þessu efni. Mynd 7 lýsir þessum mun.

Mynd 7. Góður kennari hvetur til einstaklingsvinnu:
Viðhorf drengja og stúlkna effir skólum (frekar og mjög sammála).



UMRÆÐA

Í rannsókn þessari var leitað eftir hugmyndum tíu og fjórtán ára grunnskólanemenda um það sem þeim finnst einkenna góða og slæma kennara. Markmiðið er að auka skilning á viðhorfum og væntingum nemenda til kennara með það í huga að efla jákvæð samskipti nemenda og kennara sem rannsóknir sýna að geti stuðlað að farsælu og árangursríku skólastarfi (Pianta, 2000; Rudduck og Flutter, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Solomon, Watson og Battistich, 2001; Watson, 2003).

Meginniðurstaða rannsóknarinnar bendir til þess að nemendur líti oftast til persónulegra eiginleika kennarans og viðmóts hans en til kennslufræðilegra þátta þegar þeir greina frá hugmyndum sínum um kosti og ókosti kennara þótt síðarnefndu þættirnir skipti þá einnig máli.

Góður kennari að mati tíu og fjórtán ára nemenda

Af þeim tíu atriðum sem flestir nemendur nefndu í svörum við opinni spurningu um góðan kennara féllu sjö undir þáttinn persónulegir eiginleikar og viðmót. Þrjú þeirra vísa til persónulegra eiginleika hans: Hann er hress og skemmtilegur (40%), skapgóður og góður/blíður (21–23%). Fjögur atriðanna vísuðu til viðmóts eða framkomu kennarans: Hann er hjálpsamur (21%), hann sýnir nemendum virðingu, sanngirni, skilning og hlustar á skoðanir þeirra (15% hvert atriði). Undir kennslufræðilega þáttinn féllu þrjú atriði: Hann hefur góða stjórn á bekknum (40%), hann er sveigjanlegur (36%) og hann útskýrir vel (24%). Svo virðist sem blanda af léttleika og fagmennsku falli mörgum nemendum vel og það endurspeglast í orðum þessa fjórtán ára nemanda: *Góður kennari finnst mér vera persóna sem er alltaf létt og hress í skapi. Getur djókað með manni en samt náð að kenna manni vel.*

Áherslu nemendanna á persónulega eiginleika og viðmót svipar til niðurstaðna Thomas og Montgomery (1998) þar sem sjö til tólf ára börn sögðu að kennarinn ætti að vera vingjarnlegur, umhyggjusamur, skilningsríkur og skemmtilegur. Þessum hugmyndum svipar einnig til þeirra þátta sem kennarar lögðu sjálfir áherslu á í góðum samskiptum við nemendur í verkefninu „Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda“, en þeir voru gagnkvæm virðing og traust, væntumþykja og öryggi (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Yngri nemendurnir litu fremur til þess persónulega eiginleika kennarans að hann eigi að vera góður og blíður og leggja áherslu á frjálsræði í skólastarfinu eða sveigjanleika, „hafa frjálst“, sem vísar til kennslufræðilegra þátta. Aftur á móti lögðu eldri nemendurnir fremur áherslu á að kennarinn sýndi nemendum virðingu, sem vísar til viðmóts kennarans, og að hann útskýrði námsefnið vel, sem lýtur að kennslufræðilegum þáttum. Stúlkurnar horfðu fremur til þess að kennarinn væri góður og blíður og yngri stúlkurnar skáru sig nokkuð úr í áherslu sinni á að góður kennari væri hjálpsamur.

Þá kom einnig í ljós að nemendur nýja skólans horfðu oftast til þess að góður kennari væri skapgóður, sem vísar til persónulegra eiginleika kennarans, en nemendum rötgróna skólans var aftur á móti hæfileg heimavinna ofar í huga, en það er af kennslufræðilegum toga.

Í spurningakönnuninni sem fjórtán ára nemendurnir svöruðu kom fram að fimm af sjö atriðum, sem yfir 80% nemenda voru sammála um að einkenndi góðan kennara, vísuðu til persónulegra eiginleika og viðmóts kennara (skemmtilegur, þolinmóður, sýnir nemendum tillitsemi og virðingu, mismunar ekki) en tvö til kennslu hans (útskýrir vel, þekkir námsefnið vel). Því má segja að þessar niðurstöður styðji svörin við opnu spurningunum. Viðhorf þessara fjórtán ára nemenda til virðingar virðist koma sterkar fram þar sem hugtakið er tilgreint í spurningakönnuninni við mat á góðum kennara en í opnu spurningunum, þar sem þeir nefndu kosti kennara án þess að hafa fyrir fram gefin hugtök. Almenn virðist virðingin ofar í hugum eldri nemendanna líkt og komið hefur fram í eigindlegum rannsóknum á hugmyndum framhaldsskólanema um kennara. (Jóna G. Torfadóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, 2008; Ólafur Ingi Guðmundsson, 2008). Þeir töldu virðingu skipta einna mestu máli í jákvæðum samskiptum nemenda og kennara.

Eldri drengirnir virðast fremur setja sig upp á móti heimanámi en stúlkurnar lögðu aftur á móti meiri áherslu á þolinmæði í fari kennarans. Þá kom fram að fleiri stúlkur í nýja skólanum en drengir töldu góðan kennara sýna hlýju en slíkur kynjamunur kom ekki fram í rötgróna skólanum.

Niðurstöðurnar benda jafnframt til þess að athyglisverður munur sé á viðhorfum nemenda eftir skólunum með tilliti til kennslufræðilegra þátta: Hlutfallslega fleiri nemendur í rötgróna skólanum en þeim nýja lýstu sig sammála því að góður kennari hefði strangar reglur og sömuleiðis að hann legði fyrir heimavinnu. Drengir í rötgróna skólanum virðast hlyntari fjölbreyttum kennsluaðferðum en stúlkurnar en slíkur kynjamunur kom ekki fram í nýja skólanum. Þá virðast drengir í rötgróna skólanum einnig hafa jákvæðara viðhorf til einstaklingsvinnu en drengir í nýja skólanum en

munur á stúlkunum í skólunum tveimur kom ekki fram. Nemendur nýja skólans virðast aftur á móti hlynnari því að góður kennari hvetji til hópavinnu og á það einkum við um stúlkurnar. Hér koma því fram vísbendingar um að nemendur upplifi einstakar áherslur í skólum sínum á mismunandi hátt. Athyglisvert er hve nemendur rötgróna skólans vísa hlutfallslega oftar til kennslufræðipáttá í fari góðs kennara en nemendur nýja skólans.

Nú er ekki vitað hvort áherslumunur er á kennsluaðferðum í þessum tveimur skólum, t.d. hvort strangari reglur séu í rötgróna skólanum og nemendur ánægðir með það eða hvort piltarnir þar séu að kalla eftir fjölbreyttari kennsluaðferðum. Sömuleiðis er ekki ljóst hvort stúlkur í nýja skólanum eru að lýsa yfir ánægju með hópavinnu eða kalla eftir henni. Engu að síður vekja ofangreindar vísbendingar um mun á viðhorfum nemenda eftir skóla upp vangaveltur eins og þær hvort gildi, áherslur og hefðir, sem ríkja innan skólanna (skólamenningin), geti haft mótandi áhrif á viðhorf og hugmyndir nemenda um nám og samskipti. Geti t.d. viðhorf nemenda til kennsluhátta endurspeglað það sem fyrir þeim er haft í hvorum skóla um sig? Eins og fræðimenn hafa bent á getur skólamenning í hverjum skóla haft mikið að segja um samskiptin þar (t.d. Solomon o. fl., 2001; Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Með öðrum orðum, mikilvægt er fyrir skólafólk að íhuga tengsl skólamenningar hvers skóla og hugmynda og viðhorfa nemenda.

Slæmur kennari að mati tíu og fjórtán ára nemenda

Helstu hugmyndir nemenda um ókosti kennara má flokka á svipaðan hátt og kosti hans, þ.e. í þætti sem snúa annars vegar að *persónulegum eiginleikum hans og viðmóti og hins vegar þá sem vísa til kennslufræðilegra atriða*.

Fjögur til fimm þeirra atriða sem yfir 15% nemenda nefndu sem ókosti hjá kennara vísuðu til persónulegra eiginleika og viðmóts hans: Þeim líkar illa ef kennari er leiðinlegur (18%), reiður og pirraður (25%), öskrar á nemendur (18%) og mismunar nemendum (16%). Rúmlega fjórðungi nemenda (28%) fellur illa við of strangan kennara, sem telja má til kennslufræðilegra þátta þótt einnig megi líta á strangleika sem persónulegan eiginleika.

Yngri nemendurnir virðast viðkvæmir gagnvart viðmóti kennarans og fellur verr en þeim eldri að kennarinn öskri á þá og skammi. Viðmót kennarans og framkoma er einnig ofarlega í huga eldri nemendanna sem leggja meiri áherslu en þeir yngri á að kennarinn geri ekki mannamun. Athygli vekur að ríflega fjórum sinni fleiri nemendur í nýja skólanum tóku fram að þeim félli illa þegar kennari móðgaði og niðurlægði nemendur. Skýringar á þessum mun gætu verið margar. Ein er sú að einhver kennari eða kennarar í nýja skólanum sýni nemendum ókurteisi. Önnur gæti verið að athygli nemendanna hafi verið vakin á því hvernig æskileg framkoma sé og þeir því meðvitadír um að slík framkoma sé óviðunandi. Enn önnur skýring á þessu er að hegðun nemenda eða skólabragur í nýja skólanum geti af einhverjum orsökum verið önnur en í þeim rötgróna og valdið usla í skólastofunni. Hér er vert að hafa í huga að rannsóknin nær aðeins til tveggja skóla og því varhugavert að heimfæra niðurstöðurnar upp á rötgróna og nýja skóla almennt. Þar að auki hafa nemendur, einkum þeir yngri,

ekki kynnst svo mörgum kennurum og geta niðurstöðurnar endurspeglað persónu-einkenni einstakra kennara þeirra að einhverju leyti.

Almennt er nemendum umhugað um að góður kennari geri öllum nemendum jafn hátt undir höfði og eigi hvorki uppáhaldsnemendur né dæmi einhvern fyrir fram, til dæmis af systkinum eða af fyrri framkomu. Niðurstöður spurningakönnunarinnar styðja þetta, þar sem átta af hverjum tíu nemendum voru sammála því að góður kennari gerði ekki mannámun. En kennarinn er mannlegur og getur orðið á eins og nemendum og þá finnst þeim áriðandi að hann geti viðurkennt mistök sín eins og fram kemur hjá þessum fjórtán ára nemanda: *Mér finnst verst þegar hann biður mann aldrei fyrirgefningar.*

Eldri nemendurnir horfa einnig til kennslufræðilegra þátta í hugmyndum sínum um ókosti kennara og virðast síður sætta sig við en þeir yngri að kennarinn útskýri námsefnið ekki nógu vel.

Að lokum

Hvaða lærdóm má draga af niðurstöðum rannsóknarinnar í viðleitninni til að efla og bæta samskipti í skólastarfi? Rauði þráðurinn í hugmyndum flestra nemenda er léttleiki kennarans og góð lund, sveigjanleiki og fagkunnátta, virðing og sanngirni en þeir vilja líka aga, aga sem einkennist af hæfilegri blöndu gleði og alvöru. Nemendurnir vilja læra en hafa um leið svolítið gaman, eða eins og einn fjórtán ára nemandi sagði: *Kennari sem tekur skólann ekki of alvarlega heldur er kannski stundum að grínast með krökkunum og gera skólann ekki að stað sem maður verður að vera á, heldur að stað sem manni líður vel á til að hitta vini og læra eitthvað skemmtilegt.*

Helsta gildi rannsóknarinnar felst í því að sjónarmið, hugmyndir og væntingar tveggja aldurshópa nemenda til kennara koma skýrt fram. Niðurstöðurnar má nýta til að styrkja jákvæð samskipti nemenda og kennara og auka þannig líkur á betri líðan nemenda og bættum árangri þeirra í skóla og um leið farsælu skólastarfi. Niðurstöðurnar geta einnig nýst kennurum og öðrum þeim sem koma að starfi með börnum og unglingum þegar skólastarfið er ígrundað, þ.e. þegar þeir íhuga viðhorf sín til nemenda og viðmót, áherslur í starfi og kennsluáðferðir.

Rannsóknin vekur jafnframt nýjar spurningar. Í fyrsta lagi hefði verið fróðlegt að átta sig betur á hugmyndum nemenda um fleira sem lýtur að samskiptum í skólastarfi, t.d. mikilvægi trausts og vináttu. Í öðru lagi hefði verið athyglisvert að huga betur að skólamenningunni í þessum tveimur skólum og skoða nánar hefðir, venjur og samsetningu kennarahópsins með tilliti til aldurs, kyns, menntunar og kennslureynslu. Í þriðja lagi hefði verið forvitnilegt að kanna og bera saman viðhorf nemenda annars vegar í hefðbundnu bekkjarkerfi og hins vegar í kerfi þar sem lögð er áhersla á samkenntu margra árganga eða námshópa.

Mikilvægt er að fræðsluyfirvöld og skólafólk sé meðvitað um mikilvægi góðra samskipta fyrir heill nemenda í samtíð og framtíð og stuðli á markvissan hátt að því að efla samskiptahæfni nemenda og skapa góðan skólabrag. Fjöldi kennara gerir sér grein fyrir mikilvægi þessa (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007) en oft getur verið gott að láta hnippa aðeins í sig. Ekki síst er brýnt fyrir kennara að hafa sífellt í huga hvað

framkoma þeirra sjálfra og viðmót getur haft mikið að segja um líðan og námsárangur nemenda og góð og gefandi samskipti nemenda og kennara. Báðir aðilar eiga virkan þátt í að byggja upp góð samskipti líkt og Good og Brophy (2003) hafa bent á. Niðurstöður, bæði úr opnu spurningunum og spurningakönnuninni, benda einmitt til að nemendur tilgreini fleiri kosti hjá góðum kennara sem lúta að persónu hans, skapgerð og viðmóti en kennslu hans eða verklagi.

Í ljósi þess sem hér hefur komið fram er því óhætt að taka undir með fræðimönnum (Rudduck og Flutter, 2004; Watson, 2003; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007) sem minna á mikilvægi þess að hlusta vel á raddir nemenda; óskir þeirra og væntingar, og taka með því mikilvæg skref í þá átt að styrkja jákvæð samskipti nemenda og kennara, bæði þeim og íslensku skólustarfi til heilla.

HEIMILDASKRÁ

- Aðalnámskrá grunnskóla. Almenntur hluti.* (2006). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Askill-Williams, H. og Lawson, M. J. (2001). Mapping students' perceptions of interesting class lessons. *Social Psychology of Education, 13*, 127–147.
- Ásdís Hrefna Haraldsdóttir. (2006). „Meiri kurteisi, meira bros“: Hugmyndir íslenskra grunnskólanemenda um góðan kennara. Óbirt MA-ritgerð: Háskóli Íslands.
- Barnasáttmálinn. (1989). *Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna*. Sótt 20. maí 2008 af: <http://www.abotinn.is/barnaheill/barnasattmali1.html>.
- Birch, S. H. og Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment. The role of teachers and peers. Í J. Juvonen og K. Wentzel (ritstjórar), *Social motivations: Understanding children's school adjustment* (bls. 199–225). Cambridge: Cambridge University Press.
- Blankemeyer, M., Flannery, D. J. og Vazsonyi, A. T. (2002): The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the Schools, 39*, 293–304.
- Brophy, J. R. og Good, T. L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Inc. USA: Holt, Reinhart and Winston.
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. (2. útgáfa). Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Davie, R. og Galloway, D. (1996). *Listening to children in education*. London: David Fulton Publishers.
- Davis, H. A. (2001). The quality and impact of relationships between elementary school students and teachers. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 431–453.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. útgáfa). New York: Teachers College, Columbia University.
- Good, T. L. og Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9. útgáfa). New York: Longman.
- Gordon, T. (2001). *Samskipti kennara og nemenda* (Ólafur H. Jóhannsson þýddi). Reykjavík: Æskan. (Upphaflega gefið út 1974).
- Guðrún Inga Gunnarsdóttir og Rakel Guðmundsdóttir. (1993). Karl eða kona – skiptir það máli? *Uppeldi og menntun, 2*, 87–99.

- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „Gullkista við enda regnbogans“: Skýrsla um hegðunarfunda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jóna G. Torfadóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. (2008). Umbrot: Samskipti framhaldsskólakennara og nemenda. *Uppeldi og menntun*, 17, 47–67.
- Khawajkie, E. o.fl. (1996). *What makes a good teacher? Children speak their minds. Qu'est-ce qu'un bon maître? Les enfants ouvrent leur coeur. Como debe ser un buen maestro? Los niños opinan.* (Report no ED-96/ES/3). Paris: UNESCO. Sótt 28.12.2005 af: [http://www.positivepractices.com/PeaceEducation/PeaceEducationandEvaluati.html\(ED408274\)](http://www.positivepractices.com/PeaceEducation/PeaceEducationandEvaluati.html(ED408274)).
- Kristín Aðalsteinsdóttir. (2002). Samskipti, kennsluhættir og viðmót kennara í fámennum skólum. *Uppeldi og menntun*, 11, 101–120.
- Krzywosz, B. og Ross, A. (ritstjórar) (2004). *Social learning, inclusiveness and exclusiveness in Europe.* Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Moore, A. (2000). *Teaching and learning: Pedagogy, curriculum and culture.* London: Routledge.
- Nieto, S. (1994). Lessons from students on creating a chance to dream. *Harvard Educational Review*, 64 (4), 392–426.
- Noddings, N. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education.* New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to care in schools: An alternative approach to education.* (2. útgáfa). New York: Teacher College Press. (Upprunaleg útgáfa 1992).
- Ólafur Ingi Guðmundsson. (2008). „Kennarinn hefur allt að segja“: Sjórnarhorn framhaldsskólanema á samskipti kennara og nemenda. Óbirt MA-ritgerð: Háskóli Íslands.
- Pianta, R. C. (2000). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington DC: American Psychological Association.
- Rudduck, J. og Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice.* London: Continuum.
- Rúnar Sigþórsson. (2004). Hún er löng, leiðin til stjarnanna. *Netla. Vef tímarit um uppeldi og menntun.* Sótt 24.04.08 af: <http://netla.khi.is/greinar/2004>.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldar.* Reykjavík: Heimskringla.
- Solomon, D., Battistich, V. A., Watson, M. S., Schaps, E. og Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education*, 4, 3–51.
- Solomon, D., Watson, M. S. og Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. Í V. Richardson (ritstjóri), *Handbook of research on teaching* (bls. 566–603). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Sólveig Karvelsdóttir. (1999). Áhrif kennarans og kennslunnar á líðan nemenda. Í Helgi Skúli Kjartansson, Kristín Indriðadóttir og Ólafur Proppé (ritstjórar), *Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 305–317). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

- Stronge, J. H. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria: ASCD.
- Thomas, J. A. og Montgomery, P. (1998). On becoming a good teacher: Reflective practice with regard to children's voices. *Journal of Teacher Education*, 49, 372–380.
- Watson, M. (2003). *Learning to trust. Transforming difficult elementary classroom through developmental discipline*. San Fransisco CA: Jossey–Bass.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411–419.

ABSTRACT

This study explores elementary-school student's ideas about a good teacher. The participants were 10 and 14 years old from two elementary schools in Reykjavik (established, new) for a total of 161 (93 girls and 68 boys). Both age groups answered two open questions regarding the main qualities of a good and a bad teacher. Also, the older students (total of 86) responded to a questionnaire about a good teacher. In general the students referred more often to a teacher's personal qualities and manners than to his/her teaching approaches. The items most students thought were characteristic of a good teacher were that s/he is fun, flexible, and good at both managing the class and explaining the study material, as well as being good-tempered, nice/warm, and helpful. What the students seemed to dislike the most was a teacher who is too strict, bad-tempered/angry, or irritated, or who screams at students, as well as those who are boring, and who treat students differently. More of the younger students focused on that a good teacher is nice/warm, while more of the older students saw a good teacher as being one who explains the material carefully, and is respectful. More girls than boys seemed to appreciate teachers who are nice/warm, helpful, and patient. In the more established school, more of the students emphasized didactic elements. We hope these results will contribute to a deeper understanding of students' attitudes towards teachers and can be used to enhance the teacher-student relationship to increase student well-being.

Um höfunda

Ásdís Hrefna Haraldsdóttir (asdish@hi.is) er verkefnastjóri hjá Símenntun Rannsóknir Ráðgjöf á menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í íslensku og bókmenntum frá Háskóla Íslands árið 1980, prófi í uppeldis- og kennslufræði frá sama skóla 1984, diploma í kennslufræði og námsgagnagerð frá Kennaraháskóla Íslands árið 2005 og M.A.-prófi í kennslufræði frá Háskóla Íslands árið 2006. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að samskiptum nemenda og kennara.

Sigrún Aðalbjarnardóttir (sa@hi.is) er prófessor í uppeldis- og menntunarfræði við Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands árið 1969, B.A.-prófi í uppeldisfræði frá félagvísindadeild Háskóla Íslands árið 1983, M.A.-prófi í þroskasál-

GÓÐUR KENNARI:

fræði frá Harvard University Graduate School of Education árið 1984 og doktorsprófi í þroskasálfræði frá sama skóla, árið 1988. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að samskiptahæfni, félagsþroska og siðferðiskennd barna og ungmenna, borgaravitund, áhættuhegðun ungs fólks, uppeldis- og menntunarsýn kennara og skólastjórnenda og skólaþróun.

Starfshæfni kennara frá sjónarhóli norrænna kennaranema

Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á þau viðfangsefni kennara sem eru sérlega erfið að áliti norrænna kennaranema og reyna á persónulega hæfni þeirra, og komast að niðurstöðu um hvers konar starfshæfni sé nauðsynleg til að kennari ráði við slík viðfangsefni. Skilgreiningar á starfshæfni kennara, rannsóknir á kennarahlutverkinu og félagslegar kenningar mynda fræðilega umgjörð rannsóknarinnar. Þátttakendur í rannsókninni voru 114 kennaranemar: íslenskir, færeyskir, norskir og sænskir. Þeir skrifuðu lýsingu á erfiðu viðfangsefni kennara eftir að hafa verið í vettvangsnámi í lok fyrsta námsárs. Helstu niðurstöður eru að félagsleg tengsl séu kjarninn í persónulegum viðfangsefnum og þau tengjast hugmyndum nemanna um kennarahlutverkið og ríkjandi viðmiðum um skólastarf. Til að ráða við slík viðfangsefni telja nemarnir sig þurfa að ná tókum á hæfni í félagslegum samskiptum, stjórnun og sjálfsstjórn. Niðurstöður fræðilegrar greiningar benda til þess að styðja þurfi kennaranema við að ná tókum á að beita eigin þekkingu og viðhorfum í starfi og að beita félagslegum náms- og starfsaðferðum til að menntast í átökum sínum við þau vandamál og það öryggisleysi sem einkennir kennarastarf í nútímasamfélagi.

INNGANGUR

Fyrir nokkrum árum skrifuðu rúmlega 100 íslenskir kennaranemar lýsingu á því viðfangsefni kennarastarfsins sem þeim fannst sérlega erfitt eða kvíðvænlegt. Nemunum, sem voru á grunnskólabraut í Kennaraháskóla Íslands, var ætlað að varpa ljósi á sýn kennaranema á *starfshæfni* grunnskólakennara og auka skilning á því hvernig stuðla má að slíkri hæfni í kennaranámi (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004, 2005).

Nemarnir skrifuðu lýsingu á erfiðu viðfangsefni kennarans þrisvar sinnum á námsferlinum og voru í öll skiptin einkum uppteknir af vandamálum sem tengdust aga og stjórnun, skipulagi og framkvæmd kennslu, vandamálum einstakra nemenda og foreldrasamstarfi. Það sem vakti þó einkum athygli var að mörg vandamálin voru af persónulegum toga, þ.e. tengdust persónulegum eiginleikum nemanna sjálfra og tengslum þeirra við aðra. Þetta varð til þess að slíkum svörum var skipað í sérstakan flokk sem þó skaraðist töluvert við aðra flokka, en þau snerust meðal annars um stjórnun og eigin viðbrögð í starfinu.

Kennaranemarnir töldu að þeir þyrftu ekki aðeins að efla faglega og hagnýta hæfni sína til að ráða við krefjandi viðfangsefni kennarastarfsins heldur þyrftu þeir einnig að öðlast vald á persónulegri hæfni sem tengist kennarahlutverkinu. Svörin endurspegluðu áhyggjur þeirra af því að hafa ekki vald á aðstæðum, sem ekki er óeðlilegt í ljósi þess að þátttakendur voru kennaranemar en ekki reyndir kennarar.

Starfshæfni kennara (e. teacher competence, d. lærerkompetence) skilgreindi ég sem þekkingu, færni og eiginleika sem kennarar eru færir um að beita í starfi á markvissan og viðurkenndan hátt miðað við aðstæður, félagslegt samhengi og fagleg viðmið. Í rannsókninni var gert ráð fyrir að starfshæfni kennara væri heildstætt fyrirbæri sem hefði ýmsar víddir eða hliðar. Ég skilgreindi nokkrar hliðar á starfshæfni kennara (sjá nánar í Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004) en þær eru: a) *að gera*, b) *að þekkja/vita*, c) *að ígrunda*, d) *að vera*.

Markmiðið með rannsókninni var að varpa ljósi á þessar hliðar á starfshæfni kennara-nema, tengsl þeirra í milli og við ytra samhengi námsins. Síðastnefnda hlið starfshæfninnar, „að vera“, vísar til persónulegrar hliðar á starfshæfni kennara sem sjónum verður beint að í grein þessari.

Í rannsókn þeirri sem hér verður fjallað um er tekið mið af sömu skilgreiningu á starfshæfni kennara og stuðst við lýsingar verðandi grunnskólakennara í fjórum norrænum kennaraháskólum á erfiðum viðfangsefnum kennara, sérstaklega þær sem eru af persónulegum toga. Þátttakendur í rannsókninni stunda kennaranám í Reykjavík, Þórshöfn í Færeyjum, Tromsø í Noregi og Luleå í Svíþjóð. Markmiðið er í fyrsta lagi að kanna sýn norrænu kennaranemanna á þau vandasömu viðfangsefni sem tengjast kennarahlutverkinu og gera kröfur um persónulega hæfni þeirra og jafnframt að skoða þann jarðveg sem erfiðleikarnir spretta úr. Þess er vænst að niðurstöður gefi skýrari og blæbrigðaríkari mynd af persónulegri hlið starfshæfninnar en fékkst í fyrri rannsókn minni. Í öðru lagi verður leitast við að dýpka skilning á því hvers konar starfshæfni þurfi til þess að nemarnir ráði við slík verkefni og menntist í átökum sínum við þau.

FRÆÐILEG UMGJÖRÐ RANNSÓKNARINNAR

Hæfnihugtakið og kennaramenntun

Á seinasta áratug hefur hugtakið „hæfni“ (competence) verið notað í auknum mæli til að tilgreina námsmarkmið, m.a. í kennaranámi. Hugtakið á sér reyndar langa sögu í umfjöllun um kennaramenntun og viðleitni til að bæta hana en skilgreiningar á hugtakinu hafa breyst á undanförunum áratugum og inntak þess vikkað.

Á sjöunda og áttunda áratug síðustu aldar var hæfnihugtakið ríkjandi í umfjöllun um námsmarkmið og tengdist nýjum áherslum í námskrárfræðum þar sem skilvirkni menntunar og mælanlegur árangur náms var í brennidepli (Ingólfur Á. Jóhannesson, 1992; Kennedy, 2000; Edelstein, 1988). Hæfni var skilgreind sem frammistaða á afmörkuðu sviði sem unnt væri að mæla eða meta með einhverjum hætti. Í umfjöllun um kennaramenntun var áhersla lögð á hæfni kennara til að ráða við afmörkuð viðfangsefni starfsins (Kennedy, 2000).

Svipaðar áherslur hafa annað slagið komið fram í umræðu um kennaramenntun en hafa jafnframt verið gagnrýndar vegna þess að þar sé litið á kennarastarfið sem samsafn aðgreindra verkefna og kennarahlutverkið sé einfaldað og gert of tæknilegt (Hargreaves, 1998; Korthagen, 2004; van Huizen, van Oers og Wubbels, 2005). Slík gagnrýni er ekki óeðlileg í ljósi þeirra breytinga sem urðu á ríkjandi fræðasýn á níunda áratugnum en þá varð fagmennskuhugtakið lykilhugtak í umræðum um kennaramenntun og hugtök eins og fagvitund, uppeldissýn og starfskenning voru notuð til að lýsa markmiðum kennaranáms (Hafdís Ingvarsdóttir, 2001; Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2002; Lauvås og Handal, 2000; Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993, 2004). Sjónir fræðimanna beindust einkum að hugsun kennara og sannfæringu og féll hæfnihugtakið illa að þeirri umræðu.

Undir aldamótin fékk notkun hæfnihugtaksins aftur byr undir báða vængi en þó yfirleitt með breyttum skilgreiningum. Hæfnihugtakið tengist nú bæði námshugtakinu og umræðunni um fagmennsku.

Nám, skilgreint sem breytingar á hæfni, merkir að möguleikar til athafna breytast; getan til að takast á við viðfangsefni af ýmsu tagi, huglæg og verkleg, eflist (Hjort, 2006; Schultz Jørgensen, 1999). Svo notuð séu hugtök úr kenningu Vygotsky þá hefur nemandinn bæði tileinkað sér (e: internalized) þekkingu og er fær um að deila henni og nýta (e: externalize) til að hafa áhrif á umhverfið (Vygotsky, 1978). Hæfni er þess vegna meira en vitneskja, skilningur og færni; hugtakið felur í sér að einstaklingurinn, sem býr yfir hæfni, getur beitt vitneskjunni, skilningnum og færninni í athöfnum. Slík geta er auk þess háð sjálfstrausti eða því að einstaklingurinn hafi trú á eigin getu til að ráða við viðfangsefnin (Bandura, 1997; Deci, 1975; Markus, Cross og Wurf, 1990) og ytri aðstæðum (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2002). Í námsmarkmiðum er hugtakið notað til að skilgreina afrakstur náms og er þá vísað til náms í breiðum skilningi. Kennurum grunnskóla ber t.d. að efla félagslega og persónulega hæfni nemenda ekki síður en vitsmunalega og verklega hæfni (European Commission, 1996; Menntamálaráðuneytið, 1999; Raaen, 2004; Undervisningsministeriet, 1996). Slíka hæfni getur verið erfitt að meta eða mæla.

Hæfnihugtakið hefur verið tengt áherslunni á fagmennsku (Dale, 2003; Hjort, 2006; Korthagen, 2004; Løvlie, 2003). Hefur það verið notað til að skilgreina bæði þær faglegu kröfur sem gera þarf til kennarastéttarinnar og til kennara sem einstaklinga. Ekki nægir að kennarar öðlist bæði fræðilega og hagnýta þekkingu og tileinki sér mannúðleg viðhorf. Þeir þurfa að læra að beita þekkingunni og viðhorfunum í starfi, ekki eingöngu í athöfnum heldur einnig í hugsunum um nám og kennslu. Dale (2003) segir að fagleg hæfni (professionel kompetence) kennara sé samtvinnuð úr hæfni til athafna og skilningi á fræðasviði kennarastarfsins sem byggist á síðfræði ekki síður en þekkingarfræði. Ábyrgð á námi nemenda sé kjarninn í fagmennsku kennara. Slíkri ábyrgð fylgi kröfur um sjálfstæði í ákvarðanatöku og getu til að rökstyðja eigin gerðir.

Í skilgreiningum margra norrænna fræðimanna er hæfni til að beita uppeldisfræðilegri hugsun rauður þráður í starfshæfni kennara (Dale, 2003; Kansanen, 2006) og í sumum tilvikum er lögð áhersla á hæfni í „rannsóknarhugsun“ sem tengist umræðunni um kennara sem rannsakendur eigin starfs. Þá er að sjálfsögðu gert ráð fyrir að kennarar geti deilt hugsunum með öðrum og látið þær hafa áhrif á athafnir sínar og

samskipti við aðra. Algengt er að þróun í fagmennsku kennara sé nú skilgreind sem aukin hæfni (kompetenceudvikling) til að takast á við starfið – og þá í víðari skilningi hæfnihugtaksins (Dale, 2003; Hjort og Weber, 2004; Krejsler, Laursen, og Ravn 2004; Løvlie, 2003; Moos, 2004). Skilgreining mín á starfshæfni kennara (sjá upphafskafla) hefur mótast af slíkum viðhorfum.

Samkvæmt nýjum viðmiðum Bolognaferlisins (Menntamálaráðuneytið, 2007) er markmið kennaranáms að hafa áhrif á starfshæfni kennaranema. Kostir hæfnihugtaksins felast einmitt í því að gert er ráð fyrir að hægt sé að hafa áhrif á hæfni nemenda; hugtakið auðveldar markmiðssetningar og möguleika á að bera saman innihald náms í menntastofnunum. Erfitt hefur á hinn bóginn þótt að setja fram skýr markmið um aukna fagmennsku kennara þar sem markmiðið verður gjarnan mjög yfirgripsmikið og fjarlæggt.

Endurkoma hæfnihugtaksins um aldamótin í tengslum við umfjöllun um námsmarkmið er langt frá því að vera hafin yfir gagnrýni. Stundum eru skilgreiningar svo víðar að erfitt er að átta sig á afmörkun hugtaksins. Stundum eru skilgreiningar þröngar og frammistaðan í brennidepli, líkast því að fallið sé aftur í gryfjur tæknihyggjunnar og þeirrar einföldunar sem henni fylgir. Þá er hætta á að heildarsýnin á menntun kennarans glatist en slík heildarsýn einkennir markmiðssetningar þar sem notuð eru hugtök eins og fagmennska, fagvitund og starfskenning. Stundum beinist athyglin einungis að því sem gerist innra með einstaklingnum, með tilvísun í hugmyndafræði hugsmíðahyggju.

Frá sjónarhóli félagslegra og menningarbundinna kenninga nægir ekki að beina athyglinni að frammistöðu einstaklinga eða að því sem gerist innra með þeim. Nám einstaklinga er alltaf hluti af stærri heild; til að skilja nám þeirra verður einnig að skoða félagslegt samhengi námsins – námssamfélagið og alla umgjörð námsins – og líka hvernig þessi fyrirbæri þróast og breytast (Edwards, Gilroy, og Hartley 2002; Edwards og Protheroe, 2004; Lave og Wenger, 1991; van Huizen, van Oers og Wubbels, 2005). Meðal annars er stuðningur félaga eða hæfari einstaklinga talinn forsenda nýrra landvinnunga í námi (Vygotsky, 1978). Hvað varðar kennaramenntun eru fræðileg hugtök forsenda þess að hugsun um starfið þróist og breytist og jafnframt grunnur faglegrar umræðu um skjólstæðinga og starf kennarans (Edwards, Gilroy og Hartley, 2002). Fræðimenn sem hafa beitt athafnakenningu í rannsóknnum sínum hafa bent á nauðsyn þess að efla gagnkvæma þróun einstaklingshæfni, m.a. sérfræðiþekkingar, og hæfni í samstarfshópi sem einstaklingurinn tilheyrir (Engeström, 2001; Wenger, 1998).

Í rannsóknnum mínum á starfshæfni kennara – frá sjónarhóli kennaranema – tek ég mið af víðari skilgreiningum á hæfnihugtakinu, félags- og menningarlegri sýn á námshugtakið og reyni að halda til haga heildarsýninni á starfshæfni „góða kennarans“.

Persónuleg hæfni – tengsl við breytt kennarahlutverk

Eins og áður var getið virðast kennaranemar ekki einungis glíma við að ná tókum á hagnýtri færni og faglegrri þekkingu, sem styrkir þá í starfi, heldur einnig persónulegri hæfni til að takast á við starfið.

Á síðastliðnum áratug hefur persóna kennarans verið vinsælt rannsóknarefni. Persónuleg sannfæring, siðræn gildi, lífsreynsla og persónulegir eiginleikar virðast hafa áhrif á það hvers konar kennarar við verðum (Jóhanna Einaradóttir, 2003; Katrín Friðriksadóttir og Sigrún Aðalbjarnadóttir, 2002; Korthagen, 2004; Kristín Aðalsteinsadóttir, 2002; Laursen, 2004). Sjálfsmynd kennara og sjálfsskilningur er einnig talinn tengjast hæfni þeirra í starfi (Hargreaves, 1998; Lauvås og Handal, 2000; McLean, 1999). Til að verða góður kennari þarf meira en faglega og hagnýta hæfni.

Náms- og kennsluskrár kennaramenntunar á Norðurlöndum innihalda ekki aðeins markmið um mismunandi hæfni kennara heldur er þar líka að finna háleit markmið um mannúðleg viðhorf og almenna persónulega menntun (Brekke, 2008; Raaen, 2004). Kennaramenntun er þannig ætlað að stuðla að bæði faglegum og persónulegum þroska kennaranema. Slíkt er þó ákveðnum annmörkum háð þegar kemur að framkvæmdinni og einnig er viðurkennt að erfitt er að breyta persónulegum eiginleikum fólks og grundvallarviðhorfum.

Enda þótt óumdeilt sé að persónulegir eiginleikar kennara hafi áhrif á hæfni þeirra til að takast á við starfið eru deildar meiningar um það hvort þeir falli undir eða skarist við starfshæfnihugtakið og heyri þar af leiðandi beint undir kennaramenntunina. Sumir fræðimenn telja mikilvægt að greina á milli starfshæfni kennara og persónulegra eiginleika (Kansanen, 2006); kennaraháskólar geti sett sér þau markmið að þróa eða efla starfshæfni nemenda og mannúðleg viðhorf en ekki persónulega eiginleika þeirra. Slíkt verði að vera á ábyrgð nemenda sjálfra. Aðrir fræðimenn, einkum á Norðurlöndum, telja á hinn bóginn mikilvægt að hæfnihugtakið taki til mannlegra eiginleika og þá sé mikilvægt að skilgreina. Í nýlegri grein danskra fræðimanna um fagmennsku kennara er því haldið fram að hagnýt og fagleg hæfni, bæði í uppeldisgreinum og námsgreinum grunnskóla, hafi verið kjarninn í starfshæfni grunnskólakennara en að nauðsynlegt sé að bæta við einni vídd, þeirri persónulegu, í ljósi nýrra rannsókna á kennarahlutverkinu (Krejsler, Laursen og Ravn, 2004). Höfundar telja þörf á dýpri skilningi og almennu samkomulagi um skilgreiningu á starfshæfni kennara sem feli í sér persónulega hæfni.

Í rökstuðningi þessara og margra annarra fræðimanna fyrir þörf á breiðari skilgreiningu á starfshæfni kennara er gjarnan vísað til breytinga á kennarahlutverkinu. Einkum er bent á þá staðreynd að uppeldislutverkið er orðið ríkari þáttur í starfinu en áður og ábyrgðin annars konar. Sú staðreynd að kennurum er nú ætlað að stuðla að félagslegum og tilfinningalegum þroska nemenda sinna hefur leitt til þess að kröfur um félagslega og tilfinningalega hæfni kennara hafa bæði aukist og orðið sýnilegri en áður (Hargreaves, 1998; Ingólfur Á. Jóhannesson, 1999; Klette, 2002; Krejsler, Laursen og Ravn, 2004; McLean, 1999). Þess utan gera breyttar aðstæður í skólum, t.d. ríkari áhersla á foreldrasamstarf, blandaðir nemendahópar og aðkoma aðstoðarfólks, nýjar kröfur til kennara um samstarfs- og stjórnunarhæfni. Kennarastarfið virðist vera flóknara og vandasamara en það var fyrir nokkrum áratugum (Ingólfur Á. Jóhannesson, 1999). Margt bendir til þess að tengslin milli kennarans sem fagmanns og einstaklings séu nánari en áður (Hansbøl og Krejsler, 2004; Hargreaves, 1998). Starf kennara hefur alltaf verið erfitt og gert miklar kröfur til kennarans sem einstaklings en slíkar kröfur virðast vera breytilegar og háðar kennarahlutverkinu á hverjum tíma.

Eins og fram hefur komið lít ég svo á að starfshæfni kennara hafi „persónulega hlið“. Þar vísa ég til *mannlegra eiginleika sem tengjast kennarahlutverkinu og hægt er að hafa áhrif á með kennaramenntun*. Rannsóknir mínar benda til þess að kennaranemar telji ákveðna mannlega eiginleika vera samofna þeirri hæfni sem þeir þurfa að þróa með sér á námsárunum og hafa á valdi sínu sem kennarar (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004). Per Fibæk Laursen (2004) hefur gert umfangsmiklar rannsóknir á *sýn kennara á eigin starfshæfni* og kemst að sömu niðurstöðu. Hann kannaði hvaða mannlegu eiginleikar eru þýðingarmiklir í starfi kennarans og einkenna „góða kennara“. Niðurstöður hans eru byggðar á viðtölum við valinn hóp reyndra kennara sem allir fengu þá umsögn að vera mjög góðir kennarar. Hann skilgreinir slíka eiginleika sem kjarnann í starfshæfni kennara og telur að leita þurfi leiða til að hafa áhrif á þennan kjarna starfshæfninnar með kennaramenntun.

Laursen (2004) leggur til að orðið „autenticitet“ verði notað um þá mikilvægu og flóknu mannlegu eiginleika sem þurfa samkvæmt niðurstöðum rannsóknar hans að prýða alla „góða kennara“. Erfitt er að þýða orðið á íslensku, en samkvæmt orðabókaskýringum merkir það að vera sannur, trúverðugur og heiðarlegur. Samkvæmt skilgreiningu Laursens felst í hugtakinu einlægni, áhugi, virðing fyrir börnum og fyrir eigin gildum og það að geta látið slík gildi móta eigið starf.

Margir fræðimenn hafa leitast við að orða og skilgreina þá persónulegu hæfni sem krafist er af kennurum í nútímasamfélagi. Anne Edwards og samstarfsmenn hennar í Englandi nota hugtakið „relational agency“ til að rökstyðja þá hæfni sem þarf að efla með nýjum kennurum og þau leggja áherslu á að hið persónulega og félagslega verði ekki aðskilið. Þau skilgreina slíka hæfni sem getu til að tengja eigin hugsanir og athafnir við hugsanir og athafnir annarra, þegar unnið er að afmörkuðum viðfangsefnum, í þeim tilgangi að túlka þær og nýta á stöðugt faglegri hátt (Edwards og D’Arcy, 2004) og einnig sem hæfni til að virða og nýta framlag annarra í samvinnu (Edwards, 2005). Miklu skipti fyrir kennara að geta lifað sig inn í hugarheim nemenda og lært af viðbrögðum þeirra; þeir þurfi bæði að geta lært af og með öðrum, nemendum og samstarfsaðilum (Edwards, 1998).

Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) notar orðið samskiptahæfni um mikilvæga hæfni kennara og segir að getan til að setja sig í annarra spor og samhæfa ólík sjónarmið sé kjarni slíkrar hæfni. Tone Kvernbekk leggur til að orðið tilvistarhæfni (d: eksistentiel kompetence) verði notað um hæfni sem tengist almennri menntun kennaranema og þá gagnstætt starfstengdri hæfni (d: funktionel kompetence) sem byggist bæði á fræðilegu og verklegu námi (Kvernbekk, 2003). Leif Moos (2004) notar orðið tengsla-hæfni (d: relationskompetence) um hæfni sem krafist er af fagmönnum nú á dögum, og telur slíka hæfni eiga rætur í uppeldinu á bernskuárum en þróast í námi og starfi. Katrin Hjort (2006) notar orðið samningahæfni (d: forhandlingskompetence) til að lýsa nýjum kröfum til einstaklinga í opinberum störfum sem verða í auknum mæli að vera færir um að fjalla almennt og á óhlutbundinn hátt um einstaklinga og atburði og jafnframt að orða hugsanir sínar og skynjanir.

Undanfarin ár hefur það færst í vöxt að félagsleg hæfni sé tilgreind í markmiðum námskeiða í kennaraháskólum (Brouwer og Korthagen, 2005); í sumum námskeiðum er sérstaklega stefnt að hæfni í samskiptum við nemendur og foreldra. Inntak slíkra

námskeiða er yfirleitt blanda af fræðilegri og hagnýtri þekkingu; stundum eru æfingar hluti námsins. Slíka þekkingu og færni má skilgreina sem einn af persónulegum þáttum starfshæfninnar en hún nær samt engan veginn að lýsa þeim flóknu mannlegu eiginleikum sem hér er vísað til.

Notkun hugtaksins „persónuleg hæfni“ er alls ekki hafin yfir gagnrýni. Þegar hugað er að námi einstaklinga hlýtur sú hæfni sem þeir öðlast alltaf að vera persónuleg, enda þótt þar komi fleira til, þ.e. félagsleg samskipti, kennsla og samfélagslegt og menningarlegt samhengi námsins. Eins er ljóst að mikil skörun er við önnur hugtök, t.d. almenna menntun og þroska. Spurningar hafa vaknað um þann þátt sem nútímasamfélagið á í áherslunni á persónulega þætti menntunarinnar og einnig í „vinsældum“ hæfnihugtaksins. Þekking fellur fljótt úr gildi en það sem skiptir máli er að „geta gert“ – þ.e. að geta leitað þekkingar og beitt henni.

Þess er vænst að rannsókn sú sem hér er fjallað um varpi nýju ljósi á kröfur um starfshæfni verðandi kennara. Niðurstöður rannsóknarinnar ættu því að geta orðið innlegg í umræðu um þá starfshæfni sem æskilegt er að stefna að í kennaranámi í norrænu nútímasamfélagi.

AÐFERÐ

Sú rannsókn sem hér er greint frá er hluti af norrænu rannsóknarverkefni. Rannsóknin er í tveimur hlutum. Í fyrri hlutanum var stefnt að því að öðlast skilning á sýn norrænna kennaranema á erfið viðfangsefni kennarastarfsins og þeirri hæfni sem æskilegt er að efla með kennaranemum. Við skipulag rannsóknarinnar var höfð hliðsjón af rannsókn minni á sýn íslenskra kennaranema á starfshæfni kennara (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004). Í síðari hluta rannsóknarinnar verður kannað hvernig leiðsögn tengd vettvangsnámi getur stutt kennaranemana við að þróa með sér hæfni til að ráða við slík viðfangsefni. Fimm norrænir háskólakennarar standa að rannsókninni¹. Í upphafi samstarfsins fór fram umræða í hópnum um markmið, aðferðir og fræðilega umgjörð rannsóknarinnar, m.a. um skilgreiningar á starfshæfni kennara og leiðsagnarhugtakinu (Brekke, Bjarnadóttir og Söndenå, 2008). Rannsóknaraðferðin fellur undir fyrirbærafræði þar sem markmiðið er að leita skilnings á ákveðnu fyrirbæri, þ.e. sýn kennaranema á kennarastarfið, í þeim tilgangi að bæta norræna kennaramenntun.

Þátttakendur í rannsókninni voru kennaranemar í Kennaraháskóla Íslands, í Háskólanum í Tromsø, Kennaraskóla Færeyja í Þórshöfn og Tækniháskólanum í Luleå. Allir þátttakendurnir voru fyrsta árs nemar sem stefna að því að verða grunnskólakennarar. Alls tóku 114 nemar þátt í könnuninni, 24 til 31 frá hverjum háskóla. Ákveðið var að fjöldi þátttakenda yrði svipaður frá öllum háskólunum og var þess vegna einungis leitað eftir þátttöku tveggja nemendahópa/bekkja í Kennaraháskóla Íslands.

Könnunin fór fram í apríl 2007 eftir að nemarnir höfðu verið í vettvangsnámi þar

1 Þeir eru dr. Mary Brekke, Háskólanum í Tromsø, kennaramenntunardeild, dr. Kari Söndenå, Háskólanum í Tromsø, kennaramenntunardeild, Pauli Nielsen, fyrrverandi rektor kennaraskólans í Þórshöfn, dr. Inger Karlefors, Tækniháskólanum í Luleå, kennaramenntunardeild og dr. Ragnhildur Bjarnadóttir, Kennaraháskóla Íslands, Reykjavík.

sem þeir tóku í fyrsta skipti virkan þátt í kennslu. Þátttakendur í hverjum háskóla fengu upplýsingar um verkefnið í heild og síðan eftirfarandi fyrirsmáli og spurningar:

- *Lýstu viðfangsefni (einu) sem tilheyrir kennarastarfinu og þér finnst vera sérstaklega erfitt. Hvers vegna er þetta viðfangsefni erfitt?*
- *Hvaða viðfangsefni kennarastarfsins telur þú þig einkum ráða vel við? Hvers vegna?*

Tímarammi og fyrirsmáli voru samræmd. Gögn voru skráð og íslenskir og færeyskir textar þýddir á dönsku. Rannsóknarhópurinn greindi gögnin sameiginlega haustið 2007. Ákveðið var að leggja ekki áherslu á samanburð milli stofnana að þessu sinni en taka þess í stað mið af hópnum sem einni heild.

Rannsakendur hafa í kjölfarið beitt ólíkum fræðilegum hugtökum og kenningum við frekari úrvinnslu gagna og til að dýpka skilning á afmörkuðum þemum (Bjarna-dóttir, Brekke, Karlefors, Nielsen og Søndena, 2008).

Eins og áður segir beini ég í grein þessari athyglinni að viðfangsefnum sem krefjast þess að nemarnir vinni með eigin persónu, í þeim tilgangi að varpa ljósi á persónulega hlið starfshæfninnar sem æskilegt er að nemarnir efli til að geta tekist á við framtíðarstarf sitt sem kennarar.

NIÐURSTÖÐUR

Í ljós kom að hegðunarvandamál, blandaðir nemendahópar og einstaklingsmiðuð kennsla voru ofarlega á baugi meðal þátttakenda frá öllum háskólunum. Einnig var ljóst að vandamálin tengdust oft persónu kennarans. Um það bil helmingur svaranna frá þátttakendum 114 um erfið viðfangsefni kennara féll í þann flokk sem hér er skoðaður. Þá er átt við að persónulegir þættir eru hluti vandans enda þótt viðfangsefnin feli stundum líka í sér kröfu um að unnið sé með faglega þekkingu og hagnýta færni eða væntingar um ytri úrbætur í skólastarfinu.

Helstu einkenni á lýsingum nemanna á persónulegum viðfangsefnum eru:

- *viðfangsefnin snúast að verulegu leyti um mannleg tengsl eða samskipti*
- *hluti nemanna upplifir vanmátt – þeir virðast ekki sjá fyrir sér lausn á vandanum*
- *viðfangsefnin eru flókin og tengjast yfirleitt víðara samhengi – þ.e. faglegri, menningarlegri eða félagslegri umgjörð kennarastarfsins*

Í næstu tveimur köflum verður fjallað nánar um þessar niðurstöður og notuð til þess dæmi úr lýsingum nemanna. Stríkað er undir orð eða hluta setninga sem lýsa viðfangsefninu og feitletranir vísa til víðara samhengis. Í kaflanum „Ályktanir og umræða“ verða dregnar ályktanir um æskilega starfshæfni; annars vegar frá sjónarhóli kennaranema og hins vegar með hliðsjón af fræðilegri umgjörð rannsóknarinnar.

Persónuleg viðfangsefni

Tengslin við aðra virðast vera rauður þráður í svörum nemenda. Margir nemendur greina frá vandamálum í tengslum við stjórnun og vald; orðalagið er mismunandi, sumir telja mikilvægt að geta „sett mörk“.

Mér finnst afar erfitt að setja mörk sem eru raunhæf – og halda mig við þau og fylgja þeim eftir. Að sjálfsögðu er **mikilvægt að nemendur viti hvað má og ekki má**, um leið og að **ég sem kennari upplifi að ég hef stjórn á hlutunum**. Skýrar reglur skapa öryggi og trúnaðartraust milli nemenda og kennara, þeir vita þá hvað gildir. (Sænskur kennaranemi).

Mér finnst oft erfitt að setja alls konar mörk um hvað má og ekki má. Sem nemi í æfingakennslu var **erfitt að leggja mat á hvað var leyfilegt ...** Hvar eru mín eigin mörk? Það eru takmörk fyrir því hvað ég **sem kennari** get látið bjóða mér. (Norskur kennaranemi).

Ég er ekki alveg viss, en það getur verið erfitt að vera skilmerkilegur og samkvæmur sjálfum sér. Ef maður hefur sagt nei við nemanda sem hefur beðið um að fá að gera eitthvað **verður maður að vera samkvæmur sjálfum sér** og segja nei við hina nemendurna sem biðja um það sama og öfugt. (Norskur kennaranemi).

Að vera skýr í því hvernig maður stjórnar nemendum strax í byrjun. Það gengur ekki að vera óskýr ... Þú verður **líka að vera sterkur leiðtogi sem hefur það að markmiði að vísa nemandanum veginn fram**. (Sænskur kennaranemi).

Aðrir tala um aga og stjórnun:

Agastjórnun. Mér finnst erfitt að halda uppi aga í heilum bekk. ... Þetta snýst svo mikið um að **fylgjast með milljón hlutum á sama tíma og ramma þá inn**. (Íslenskur kennaranemi).

Það er erfitt að vera með of lítið efni fyrir tímann og þá reynir virkilega á **hversu hugmyndaríkur maður er**. Að missa stjórn á bekknum er nokkuð **sem enginn kennari vill lenda í**. Það getur verið erfitt að vinna úr því. (Íslenskur kennaranemi).

Mér finnst erfitt að halda uppi aga gagnvart nemendum. Einkum í eldri bekkjum. Mér finnst ég auðveldlega missa stjórn á hópnum. Auk þess **vill maður alls ekki vera kennari sem bara skammast og hrópar ...** (Færeyskur kennaranemi).

Kennaranemarnir nefna ekki einungis agavandamál sem tengjast nemendum; sjálfsstjórn eða sjálfsagi er einnig mikilvægur þáttur:

Ég held að það sé þolinmæði. Því ég er ekkert voðalega þolinmóð manneskja og tel ég að **í kennslu sé mjög mikilvægt að sýna nemendum þolinmæði**. (Íslenskur kennaranemi).

Mér fannst oft og tíðum erfitt að halda aftur af mér þegar kom að hávaða. Að æsa mig ekki um of ... Vegna þess að stundum er stuttur í manni þráðurinn og maður **vildi reyna að koma einhverju á framfæri** sem ekki alveg náðist snurðulaust. (Íslenskur kennaranemi).

Þátttakendur í rannsókninni eru allir nemar á fyrsta námsári og þess vegna ekki undarlegt að þeir séu uppteknir af vandamálum sem tengjast valdi og áhrifum. Stjórnun er mikilvægur þáttur í starfi kennarans og ekki alltaf auðvelt að sameina kröfu um mannúð og styrka stjórnun.

Vinna með ágreiningsefni meðal nemenda er nefnd af nokkrum hópi nemanna, einkum í Luleå þar sem þetta málefni er í brennidepli hjá sex nemum sem telja nauðsynlegt að leggja meiri áherslu á þennan þátt í kennaranámi. „Hvernig á að bregðast við slíku – og hvernig er hægt að meðhöndla ólík ágreiningsefni“ segir einn nemandinn.

Mörg svör benda til öryggisleysis í samskiptum við „erfiða“ nemendur og nemendur með „sérþarfir“ og ekki síst varðandi það hvernig best sé að bregðast við þessum nemendum og velja aðferðir sem duga.

Það er erfitt að ráða við **erfiða nemendur** (t.d. með sérþarfir) þegar þeir eru hafðir í blönduðum bekk. Vegna þess að þessir **nemendur fara ekkert eftir venjulegum hegðunarreglum** og er **alveg sama um hvað kennarinn segir**.

(Norskur kennaranemi).

Mér finnst mjög erfitt að **vita hvernig ég á að bregðast við nemanda með mikil hegðunarvandamál**. Vegna þess að slíkir nemendur **taka mikla athygli frá hinum nemendum ...**

(Norskur kennaranemi).

Agastjórnun. Að **vita hvernig á að taka á hverju máli fyrir sig**. Held að það batni þegar maður kynnist börnunum betur. Veit ekki alltaf hvað á að **gera við erfiðan nemanda og hvað virkar best á hvern nemanda**. ... Myndar **kvíða hjá kennarar-nema** og spennu í öllum bekknum.

(Íslenskur kennaranemi).

Það er **að sinna nemendum með sérþarfir**. Það getur verið misjafnt hvað **þarf að gera til að ná til einstakra nemenda**. ... Einnig eru það ákveðnir persónuleikar sem ná til sumra en ekki hinna.

(Íslenskur kennaranemi).

Íslensku kennaranemarnir eru sérlega uppteknir af hegðunarvandamálum og einnig af samskiptum við foreldra.

Svör nemanna benda til þess að erfið viðfangsefni tengist þeim *hugmyndum sem þeir hafa um kennarahlutverkið*: „... að ég sem kennari upplifi að ég hef stjórn á hlutunum“, „... það eru takmörk fyrir því hvað ég sem kennari get látið bjóða mér“, ... „að missa tókin á bekknum er nokkuð sem *enginn kennari* vill lenda í“, „... maður vill alls ekki *vera kennari* sem bara skammast og hrópar“. Einnig kemur fram að kennarinn verður að vera þolinmóður og hugmyndaríkur til að missa ekki stjórn á bekknum.

Sum svörin endurspegla kröfur um einstaklingsmiðaða kennslu („... hvað virkar best á hvern nemanda?“). Lýsingarnar endurspegla líka æskilega afstöðu kennarans til barna. Miklu skipti að skapa öryggi og traust meðal barnanna og að koma til móts við einstaklinga í hópi – jafnframt því að hafa stjórn á hópnum. Nemarnir hafa áhyggjur

af nemendum sem eiga við erfiðleika að stríða, ekki síst hegðunarvandkvæði. Gildismat og skoðanir koma víða fram.

Lýsingar nemanna gefa til kynna að vandamálin eru hluti af stærra samhengi, einkum því sem nemarnir hafa þegar lært um kennarahlutverkið, og ríkjandi viðmiðum um skólastarf.

Persónulegur vanmáttur

Í mörgum svörum má greina persónulegan vanmátt. Slíkur vanmáttur virðist líka tengjast ríkjandi viðmiðum um skólastarf og einnig einkennum á nútímasamfélaginu. Margir nemarnir nefna að erfitt sé að mæta kröfum um „skóla fyrir alla“ og blandaða nemendahópa. Í sumum tilvikum virðast slíkar kröfur leiða til hugleiðinga um upp-
gjöf.

Skólinn á að vera fyrir alla og geta sinnt þörfum sem flestra nemenda. Einstaklingismiðuð kennsla. Mér finnst þetta flott markmið en mjög **erfitt að ná þeim sem kennari**. Með fáa stuðningsaðila virðist næstum ómögulegt að gera þetta ... **maður er bara einn einstaklingur sem ekki getur skipt sér**.

(Norskur kennaranemi).

Samskipti við foreldra valda oft áhyggjum:

Að vita af nemanda sem líður illa í skólanum og heima. Það er vanmátturinn þegar **það er ekkert sem þú getur gert** nema útskýra fyrir foreldum hvernig ástandið er ... (Norskur kennaranemi).

Ég kvíði mest að kenna nýbúum og hafa samskipti við foreldra þeirra. Ég held að það **krefjist mjög mikils af kennaranum og óttast að ég standist ekki þær kröfur**. (Íslenskur kennaranemi).

Fleiri svör lýsa vanmætti nemans og tengjast oft stöðu og aðstæðum kennarans. Það er erfitt að fá engin viðbrögð við því „hvernig manni gengur, bæði þegar ég stend mig vel eða þegar mér mistekst,“ segir sænskur nemi. Aðrir nefna auknar kröfur nemenda og foreldra og aukið frelsi nemenda. Það er „erfitt fyrir kennarann að uppfylla þessar kröfur samtímis því að honum er ætlað að ala nemendur upp“. Slík verkefni eru „mikið sálrænt álag“. Sum svörin lýsa því vel hversu flókið kennarahlutverkið er:

Að fá alla nemendur til að vera með og hafa áhuga á kennslunni. ... Því það er bara svo óþægilegt að standa frammi fyrir 24 nemendum og finna að maður hefur ekki stjórn á kennslunni, **manni finnst maður vera niðurlægður**. Sumir kennarar **hafa einhverja útgeislun** og þá hlusta nemendurnir einfaldlega á þá. Er þetta eitthvað sem kennarinn getur lært, kemur þetta strax hjá þeim sem hafa hæfileikann? Eða verður maður bara að vinna með þetta? Ekki auðvelt!!

(Færeyskur kennaranemi).

Maður er upptekinn af „svarta sauðnum“ í bekknum. Hvernig á kennarinn að ráða við nemandann sem sífellt er á iði og gerir ekki eins og honum er sagt? Kennarinn **hefur lítið eða ekkert vald yfir honum**. Ef erfiði nemandinn vill bara vera með læti

og hávaða þá er ekki annað fyrir kennarann að gera en að reyna að útskýra hvað má og hvað ekki má. **En ef nemandanum er sama, og kannski foreldrum hans líka,** verður kennarinn að treysta á Guð og lukkuna (Færeyskur kennaranemi).

Hluti nema úr hópi Færeyinganna er gagnrýnni en aðrir, ekki aðeins á valdastöðu kennarans heldur einnig á skólaþróunina og nútímasamfélagið. Fram koma efasemdir um hugmyndir um „skóla fyrir alla“ og „blandaða nemendahópa“. Stundum eru nemarnir mjög svartsýnir og svörin endurspeгла uppgjafartón. En þeir eru líka leitandi og ígrunda hvað helst gæti stutt þá í að ná tökum á erfiðleikum í starfinu. Þeir nefna betra námsefni, aukna virðingu fyrir kennaranum, skýrari viðmið um vald kennarans, meira fjármagn, fleira stuðningsfólk í kennsluna og stuðning frá foreldrum.

Framangreind svör, sem lýsa vanmætti nemanna gagnvart flóknum aðstæðum, lýsa því – eins og svörin í fyrri kaflanum – hvernig upplifun nemanna tengist kennarahlutverkinu og nútímamenningu. Það sem einkum er athyglisvert í samanburði við lýsingarnar í fyrri kaflanum er að nemarnir hafa ekki tileinkað sér gagnrýnislaust þau viðmið sem tengjast kennarastarfinu. Þeir hafa ekki „innhverft“ skilaboðin í jafn ríkum mæli og þeir sem vitnað var til í fyrri kaflanum. Einnig bæta svörin nýjum dráttum í myndina af kennarahlutverkinu. Kennarinn nýtur ekki virðingar, völd hans eru takmörkuð og stutt er í einsemd og einangrun. Öryggisleysið sem nemendur upplifa er enn sýnilegra en í fyrri kaflanum.

Lýsingar nemanna benda til þess að það öryggisleysi sem einkennir kennarastarfið eigi rætur í félagslegri og menningarlegri umgjörð þess.

ÁLYKTANIR OG UMRÆÐA

Ályktanir um þá hæfni sem kennaranemarnir vilja ná tökum á

Markmið rannsóknarinnar var annars vegar að dýpka skilning á erfiðum viðfangsefnum kennarastarfsins sem tengjast persónu kennarans og hins vegar á því hvers konar starfshæfni er forsenda þess að nemarnir ráði við slík verkefni og menntist í átökum sínum við þau. Á grundvelli niðurstaðna í köflunum tveimur hér á undan má draga ályktanir um þá persónulegu hæfni sem kennaranemarnir sjálfir vilja öðlast. Lýsingar þeirra benda til þess að þeir vilji öðlast samskiptahæfni þar sem saman fer *félagsleg færni, stjórnunarfærni og sjálfstjórn*. Þeir vilja læra:

- að setja mörk og að stjórna nemendahópum
- að vera skilmerkilegur, samkvæmur sjálfum sér og þolinmóður í samskiptum við nemendur
- að hafa sjálfstjórn
- að leysa ágreiningsefni meðal nemenda
- að eiga samskipti við foreldra
- að bregðast við börnum sem eiga við erfiðleika að stríða
- að eiga samskipti við nýbúafjölskyldur

Ljóst er að það sem kennaranemarnir *vilja læra* mótast af því sem þeir hafa þegar lært um kennarahlutverkið og kennarastarfið. Einungis örfáir virðast vera gagnrýnir á þær kröfur sem gerðar eru til þeirra.

Ekki verður annað séð en að nemarnir sjái þann einn kost að þeir – sem einstaklingar – *tileinki sér* hagnýta, faglega og persónulega hæfni sem geri þeim kleift að ráða við þau flóknu viðfangsefni sem þeir þurfa að glíma við sem kennarar.

Tengsl við kennarastarfið og kennarahlutverkið

Eins og fram hefur komið snúast vandamál þau sem kennaranemar á fyrsta ári telja erfið og kvíðvænleg um samskipti, stjórnun, valdastöðu, tjáskipti, samvinnu, sjálfsstjórn, afstöðu til nemenda – og það að skapa tengsl við börn og fullorðna. Þessar niðurstöður samræmast kenningum um að mannleg tengsl séu kjarni kennarastarfsins (Moos, 2004).

Þær lýsingar kennaranema sem fjallað hefur verið um í köflunum hér á undan benda til þess að kröfur til kennara í nútímasamfélagi séu miklar og flóknar. Þessar kröfur tengjast m.a. áherslu á getublandaða nemendahópa, einstaklingsmiðaða kennslu og aukna þátttöku foreldra. Lýsingar kennaranemanna styðja fullyrðingar margra fræðimanna um breytt kennarahlutverk og um að þörf sé á að skoða væntingar til kennara og kennaramenntunar í ljósi þessara breytinga (Klette, 2002; Krejsler, Laursen, og Ravn, 2004; Løvlie, 2003).

Ljóst er að vandamálin tengjast kennarahlutverkinu, kennarastarfinu og þeirri félagslegu umgjörð og menningu sem það er hluti af. Nemarnir hafa tileinkað sér menningarleg viðmið og gildi sem tengjast kennarahlutverkinu og áherslur sem eru ríkjandi í kennaramenntun og kennarastarfi og hafa áhrif á hugmyndir þeirra um eigin hæfni.

Kennaranemarnir finna fyrir kröfum um að þeir, sem verðandi kennarar, vinni með eigin tilfinningar, viðhorf og tengsl við aðra. Ég vil einkum nefna þrjú atriði sem lýsa því best hvernig nemarnir skynja kennarastarfið: *nálægð, væntingar, öryggisleysi.*

Með *nálægð* er einkum átt við tvennt: Í fyrsta lagi vilja nemarnir læra að bregðast við vandanum hér og nú og í öðru lagi virðist vera nærtækt að tengja vandann við eigið getuleysi. Það að mistakast sem kennari á rót sína í þeirra eigin persónu.

Nemarnir upplifa *væntingar* sem tengjast því sem þeir hafa þegar lært um kennarahlutverkið. Þeir hafa tileinkað sér *vitneskju* um það hvernig kennarar eiga helst að vera og sú vitneskja hefur áhrif á sýn þeirra á erfið viðfangsefni kennarastarfsins og trú á eigin getu til að ráða við þau.

Öryggisleysi kemur víða fram. Vandamálin sem nemarnir lýsa eru flókin og erfitt að sjá fyrir sér einfaldar lausnir. Einsemd og ótti við upplausn er áberandi (Søndenå, 2008). Ekki er að sjá að nemarnir telji að fleiri en einn kennari eða kennaranemi geti deilt ábyrgðinni, hvað þá að þeir geti deilt henni með foreldrum eða hópi einstaklinga. Félagslegar lausnir virðast ekki vera í sjónmáli.

Hvers konar hæfni?

Áður voru dregnar ályktanir um æskilega starfshæfni frá sjónarhóli kennaranemanna sem tóku þátt í rannsókninni. Ef niðurstöður eru á hinn bóginn skoðaðar í ljósi fræðilegra skilgreininga á starfshæfni og fagmennsku kennara og rannsókna á persónulegri hæfni kennara verður myndin af „æskilegri“ starfshæfni verðandi kennara öðruvísi og mun blæbrigðaríkari.

Starfshæfni kennara skilgreindi ég í upphafi greinarinnar sem þekkingu, færni og eiginleika sem kennarar eru færir um að beita í starfi á markvissan og viðurkenndan hátt miðað við aðstæður, félagslegt samhengi og fagleg viðmið.

Miðað við þessa skilgreiningu nægir ekki að nemarnir tileinki sér þekkingu; þeir verða að vera færir um að deila þekkingunni með öðrum og beita henni í starfi með faglegum hætti. Nemarnir hafa t.d. tileinkað sér vitneskju um kennarahlutverkið. Samkvæmt skilgreiningu Vygotsky er námsferlinu ekki þar með lokið; þeir hafa innhverft menningarlega vitneskju en eru ekki endilega færir um að breiða hana út og móta. Vald á faglegu tungutaki starfsins er ein forsenda þess að svo megi verða (Vygotsky, 1978). Auk þess er hæfnin háð sjálfstrausti eða því að einstaklingurinn hafi trú á eigin getu til að ráða við viðfangsefnin (Bandura, 1997).

Hvað varðar fagleg viðmið þá er ábyrgðin á menntun og þroska nemendanna kjarni fagmennskunnar (Dale, 2003) og því er haldið fram að slík ábyrgð sé víðtækari nú en fyrir nokkrum áratugum (Hargreaves, 1998; Klette, 2002). Slík ábyrgð er ekki mjög sýnileg í svörum nemanna og ekki heldur sjálfstraust (Brekke, 2008; Sondenå, 2008). Spurningar vakna um það hvort persónulegt öryggisleysi nemanna sé það mikið að þeir séu uppteknari af eigin frammistöðu en af námi og aðstæðum nemenda sinna.

Í skilgreiningu minni á „persónulegri hlið“ starfshæfninnar vísa ég til *mannlegra eiginleika sem tengjast kennarahlutverkinu og hægt er að hafa áhrif á með kennaramenntun*. Í framangreindum niðurstöðum hefur slíkum eiginleikum verið lýst – þ.e. frá sjónarhóli kennaranema sem eru að ljúka fyrsta starfsári. Ef skoðaðar eru niðurstöður rannsókna Laursen (2004) á þeim mannlegu eiginleikum sem útvaldir, reyndir kennarar telja mikilvægasta fyrir kennara, þá eru það einlægni, áhugi, virðing fyrir börnum og fyrir eigin gildum og geta til að láta slík gildi móta eigið starf. Lýsingar kennaranemanna eiga sumt sameiginlegt með þessum eiginleikum, m.a. virðinguna fyrir börnum. En þá skortir líka ýmsa þessara eiginleika enda eru þeir fyrsta árs nemar. Þeir virðast eiga langt í land með að geta látið eigin gildi hafa áhrif á starfið þar sem þeir eru uppteknir af því að tileinka sér vitneskju og viðmið um kennarahlutverkið, m.a. um það hvernig þeir eigi að haga sér í starfinu.

Samkvæmt rannsóknum Anne Edwards og félaga þurfa kennaranemar að læra að lifa sig inn í hugarheim nemenda sinna og mynda tilfinningatengsl við þá og jafnframt að bregðast fagmannlega við athöfnum og túlkunum nemenda sinna. Ekki nægir að öðlast skilning á sjálfum sér, skilningurinn á öðrum er kjarni fagmennskunnar. Og ekki nægir að tileinka sér slíkan skilning, miklu skiptir að geta rætt æskilegar athafnir og viðbrögð í starfinu og lært með öðrum (Edwards, 1998, 2005; Edwards og D'Arcy, 2004). Hið faglega tungutak skiptir þess vegna miklu máli. Nemarnir þurfa líka að læra að virða og nýta framlag annarra í samvinnu um viðfangsefni og deila ábyrgð.

Sjálfsstraustið sem er grunnur hæfninnar til athafna er háð stuðningi samstarfsaðila.

Hvers konar hæfni er æskilegt að kennaranemar þrói með sér – í ljósi þessara fræðilegu nálgana? Að mínu mati er slík hæfni mun víðtækari en nemarnir virðast sjá fyrir sér. Þeir vilja ná tökum á hæfni í samskiptum sem tekur til *félagslegrar færni, stjórnunarfærni og sjálfsstjórnar*. Bæta þarf ýmsu við slíka samskipta- og tengslahæfni og auk þess hæfni sem ég kalla athafnahæfni:

Samskipta- og tengslahæfni: félagsleg færni, stjórnunarfærni og sjálfsstjórn (skv. túlkun á lýsingum nemanna). Auk þess:

hæfni til að setja sig í annarra spor, að mynda tengsl við börn, að deila hugsunum, tilfinningum og þekkingu með samstarfsfólki, að gefa og þiggja í samstarfi, að læra saman.

Athafnahæfni: sjálfstraust til að beita eigin þekkingu og koma eigin viðhorfum á framfæri, hæfni til að spyrja gagnrýninnna spurninga, m.a. um kennarahlutverkið, að beita faglegum hugtökum í samskiptum og umfjöllun um starfið og félagslega umgjörð þess, að vinna saman að viðfangsefnum, að deila ábyrgð með öðrum.

Áður voru nefnd þrjú atriði sem einkenndu upplifun þátttakenda á erfiðum viðfangsefnum: *nálægð, væntingar og öryggisleysi*.

Markmið þeirrar hæfni sem hér hefur verið lýst er einmitt að hefjast frá nálægð við eigin persónu til faglegrar víðsýni, frá öryggisleysi einstaklingsins til þess að geta nýtt sér stuðning annarra, frá því að láta stjórnast af væntingum sem tengjast kennarahlutverkinu til aukins sjálfstæðis í ákvarðanatöku og ályktunum – hugsanlega í samvinnu við aðra.

Niðurstöður mínar benda til þess að skilgreina þurfi starfshæfni kennara upp á nýtt, þannig að ekki sé aðeins stefnt að því að efla hagnýta, faglega og persónulega hæfni þeirra heldur einnig „hæfni heildarinnar“ og hæfni til að beita félagslegum aðferðum til að takast á við vandamál sem tengjast kennarahlutverkinu.

AÐ LOKUM: HLUTVERK KENNARAMENNTUNAR

Í grein þessari hef ég leitast við að varpa ljósi á sýn norrænna kennaranema á þau vandasömu viðfangsefni sem tengjast kennarahlutverkinu og reyna á persónulega eiginleika og jafnframt á það samhengi sem erfiðleikarnir spretta úr. Niðurstöður gefa mun skýrari mynd af kröfum til kennaranema og kennara um persónulega hæfni en fyrri rannsókn mín (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004). Í ljósi niðurstaðna og fræðilegrar umfjöllunar um kennarastarf í nútímasamfélagi hafa hér verið dregnar ályktanir um það hvers konar hæfni eðlilegast sé að efla með kennaranemum. Kennaranemarnir vilja gjarnan þróast með sér persónulega hæfni til að ná valdi á afmörkuðum verkefnum kennara en vafasamt er að stefna á svo þröng hæfnimarkmið.

Ekki nægir að styðja nemana við að ná betra valdi á mismunandi tengsla- og samskiptahæfni og því sem ég kalla „athafnahæfni“; finna þarf leiðir til að styðja þá í að *menntast* í átökum sínum við þá erfiðleika sem þeir þurfa að glíma við á vettvangi, m.a. þá sem eru af persónulegum toga. Til þess þurfa þeir ekki síst að læra að nýta

sér félagsleg úrræði og samstarf ýmissa aðila, sem taka þátt í skólastarfi, þannig að þeir geti bæði þegið og gefið í samskiptum við nemendur, aðra nema og reyndari fagmenn. Mikilvægt er að nýta vel reynslu nema á vettvangi sem grunn fræðilegrar og hagnýtrar þekkingar. Jafnframt verður að leggja áherslu á faglegan orðaforða í náminu til að kennaranemar geti rætt um erfiðleikana og félagslegt sambengi þeirra. Huga þarf sérstaklega að stuðningshlutverkinu, þ.e. hlutverki leiðbeinenda á vettvangi og í kennaraháskólum. Hlutverk kennaramenntunar er að styðja kennaranema í að hefja sig frá nálægð við eigin persónu og þröngsýni yfir í faglega víðsýni og vinna þannig gegn einangrun og einsemd í starfi.

Viðamikil endurskoðun á kennaramenntun hefur víða farið fram á síðastliðnum árum og í tengslum við hana hafa verið gerðar áhugaverðar tilraunir þar sem félagslegar leiðir eru í brennidepli. Má þar nefna skrif Anne Edwards og félagar sem vísað hefur verið til í grein þessari. Í síðari hluta þeirrar norrænu rannsóknar sem fjallað hefur verið um hér verður prófuð leiðsagnaraðferð sem byggist á ígrundun einstaklinga í hópi kennaranema og þannig skoðaðar félagslegar námsleiðir. Sömu norrænu rannsakendurnir standa að því verkefni og þátttakendur verða frá sömu háskólum.

Á undanförnum misserum hefur vettvangsnám í Kennaraháskóla Íslands verið endurskoðað, og áhersla lögð á vettvangsnám sem samstarf Kennaraháskólans og starfsvettvangs og m.a. tekið mið af félagslegum kenningum (Starfshópur um vettvangsnám, 2008). Áhugavert verður að fylgjast með hvernig til tekst.

Kennarastarf í nútímasamfélagi virðist vera svo flókið að það ógnar öryggi þeirra sem fást við það. Þetta er fylgifiskur kennarastarfsins og kennaranemar verða þess vegna að læra að lifa með því og læra af því. Kennaranemar þurfa að finna að þeir standa ekki einir í glímunni við öryggisleysið sem fylgir kennarastarfinu heldur er það samstarfsverkefni einstaklinga, skóla og samfélags.

HEIMILDIR

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Beck, U. (1999). *World risk society*. Cambridge: Polity Press.
- Bjarnadóttir, R., Brekke, M., Karlefors, I., Nielsen, P. og Søndena, K. (ritstjórar). (2008). *Lærarliv sett med nordiske studentøjne*. Tromsø: Eureka forlag – forskningsserie.
- Brekke, M. (2008). Lærerutdanning som dannelsesreise – i et nordisk perspektiv. Í R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen og K. Søndena (ritstjórar), *Lærarliv sett med nordiske studentøjne* (bls. 33–51). Tromsø: Eureka forlag – forskningsserie.
- Brekke, M., Bjarnadóttir, R. og Søndena, K. (2008). Teacher education didactics in the North – en introduksjon av hovedprosjektet og første fase. Í R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen og K. Søndena (ritstjórar), *Lærarliv sett med nordiske studentøjne* (bls. 18–32). Tromsø: Eureka forlag – forskningsserie.
- Brouwer, N. og Korthagen, F. A. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153–224.
- Dale, E. L. (2003). *Pedagogikkuddannelse og erkendelsesinteresser*. Í T. Kvernbekk (ritstjórar), *Pedagogikk og lærerprofessionalitet* (bls. 93–116). Oslo: KLIM.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Edelstein, W. (1988). *Skóli – nám – samfélag*. Reykjavík: Íðunn.
- Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 2(1), 47–62.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182.
- Edwards, A. og D'Arcy, C. (2004). Relational agency and disposition in sociocultural accounts of learning to teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155.
- Edwards, A., Gilroy, P. og Hartley, D. (2002). *Rethinking teacher education. Collaborative responses to uncertainty*. London og New York: RoutledgeFalmer.
- Edwards, A. og Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183–197.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156
- European Commission. (1996). *Teaching and learning – towards the learning society*. Luxembourg: White paper.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2001). Understanding teachers – implications for teacher education. *Fylgirit Málfríðar, tímarits tungumálakennara*, 18(2), 3–7.
- Hansbøl, G. og Krejsler, J. (2004). Konstruktion af professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. Í L. Moos, J. Krejsler og P. F. Laursen (ritstjórar), *Relationsprofessioner* (bls. 19–57). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hjort, K. (2006). Diskursen om kompetenceudvikling. *Nordisk pedagogik*, 26(4), 333–345.
- Hjort, K. og Weber, K. (2004). Hvad er værd at vide om professioner? Í K. Hjort (ritstjóri), *De professionelle* (bls. 7–20). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

- Ingólfur Á. Jóhannesson. (1992). Af vettvangi íslenskra menntaumbóta: Kennarafræði sem kapítal. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1, 147–164.
- Ingólfur Á. Jóhannesson. (1999). Sérhæfð þekking kennara. *Uppeldi og menntun*, 8, 71–90.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2003). Beliefs of early childhood teachers. Í O. N. Saracho og B. Spodek (ritstjórar), *Studying teachers in early childhood settings*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Kansanen, P. (2006). Constructing a research-based program in teacher education. Í F. K. Oser, F. Achtenhagen og U. Renold (ritstjórar), *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways* (bls. 11–22). Rotterdam og Taipei: Sense Publishers.
- Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2002). „Ég var sjö ára þegar ég ákvað að verða kennari“ Lífsaga kennara og uppeldissýn. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 11, 121–146.
- Kennedy, M. M. (2000). Learning to teach in different culture. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 6(1), 75–100.
- Klette, K. (2002). Reform policy and teacher professionalism in four Nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3, 265–282.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher; towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher education*, 20(1), 77–97.
- Krejsler, J., Laursen, P. F. og Ravn, B. (2004). Folkeskolelærernes professionalisering. Í L. Moos, J. Krejsler og P. F. Laursen (ritstjórar), *Relationsprofessioner* (bls. 59–97). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Kristín Aðalsteinsdóttir. (2002). Samskipti, kennsluhættir og viðmót kennara í fámennum skólum. *Uppeldi og menntun*, 11, 101–120.
- Kvernbekk, T. (2003). Introduktion. Í T. Kvernbekk (ritstjórar), *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Århus: Forlaget Klim.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Løvlie, L. (2003). Læreren i vore tanker. Í T. Kvernbekk (ritstjóri), *Pædagogik og lærerprofessionalitet*. Oslo: KLIM.
- Markus, H., Cross, S. og Wurf, E. (1990). The role of self system in competence. Í J. Kolligian og R. J. Sternberg (ritstjórar), *Competence considered* (bls. 203–225). London: Yale University.
- McLean, S. V. (1999). Becoming a teacher: The person in process. Í R. P. Lipka og T. M. Brinthaupt (ritstjórar), *The role of self in teacher development* (bls. 55–91). New York: State University of New York.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla. Lífsleikni*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Viðmið um æðri menntun og prófgráður*: Reykjavík: Höfundur.

- Moos, L. (2004). Relationsprofessioner – hvem er de? Í L. Moos, J. Krejsler og P. F. Laursen (ritstjórar), *Relationsprofessioner* (bls. 7–16). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Raaen, F. D. (2004). Lærerutdanningens danningsoppdrag. Í M. Brekke (ritstjóri), *Norsk lærerutdanningsdidaktik i endring* (bls. 32–57). Kristiansand: Højskoleforlaget.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (1993). *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2002). *Adolescents' perceptions of own competence – in the social context of leisure activities*. Óbirt doktorsritgerð við Danmarks Pædagogiske Universitet í Kaupmannahöfn.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2004). Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfs-hæfni. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 25–44.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005). Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfs-hæfni kennaranema? *Uppeldi og menntun*, 14(1), 29–48.
- Schultz Jørgensen, P. (1999). Hvad er kompetence? – Og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb? *Uddannelse*, 9, 4–10.
- Sigrún Aðalbjarnadóttir. (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla. Háskólaforlag Máls og menningar.
- Starfshópur um vettvangsnám. (2008). *Vettvangsnám í kennaramenntun og samstarf við starfsvettvang*. Greinargerð og tillögur. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Søndenå, K. (2008). Levdu uro – lokalisering av lærerstudenters framtidsbekymringer. Í R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen og K. Søndenå (ritstjórar), *Læreri-liv sett med nordiske studentøjne* Tromsø: Eureka's Forlag – forskningsserie.
- Undervisningsministeriet (1996). *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelses-systemet*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- van Huizen, P., van Oers, B. og Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267–290.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ABSTRACT

The purpose of the study was to seek understanding of difficult teacher tasks from the perspective of Nordic teacher students, especially tasks that are challenging for the teacher as a person, and to conclude about the personal competence needed for mastering such tasks. The theoretical background draws on definitions of the competence concept, research on the teacher role, and social-cultural theories. Participants in the study were 114 teacher students, from Iceland, Faroe Islands, Norway and Sweden. Each of them wrote a description of a difficult teacher task after their first practice teaching period. The findings illustrate that social relations are the essence of these challenges and they are connected to the teacher role and a wider social and cultural

context. The students want to develop competence in social relations, management and self-control, for mastering such tasks. The theoretical analysis indicate that the students should additionally be supported in developing their competence to externalize own knowledge and beliefs, their interpersonal competence, and competence in using collective methods for learning through dealing with the problems and insecurity connected to the teacher role in modern societies.

Um höfunda

Ragnildur Bjarnadóttir (rab@hi.is) er dósent við menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands árið 1966, námi í uppeldisfræði og námsráðgjöf frá Háskóla Íslands árið 1984, Kand.pæd.psyk.-prófi frá Danmarks Lærerhøjskole árið 1989 og doktorsprófi frá Danmarks Pædagogiske Universitet árið 2002. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að námi unglínga utan skóla og kennaramenntun.

„Og seinna börnin segja: Þetta er einmitt sú veröld sem ég vil“ ...?

Breytingar á viðhorfum 10. bekkinga til jafnréttismála, 1992–2006

Á Íslandi er jafnrétti kynjanna hvað varðar efnahag, pólitíska stöðu, menntun og heilbrigði með því besta sem gerist í heiminum. Þó má greina merki um stöðnun eða jafnvel bakslag í jafnréttismálum í íslensku þjóðfélagi og þrátt fyrir mikla atvinnuþátttöku kvenna sýna rannsóknir fram á tiltölulega stöðugan launamun kynjanna, konum í óhag, og lágt hlutfall kvenna í valdastöðum í samfélaginu. Þá er ábyrgð og vinnuskylda á heimilum frekar á herðum kvenna en karla. Í þessari grein eru viðhorf unglinga til verkaskiptingar á heimilum borin saman á tímabilinu 1992 til 2006. Í ljós kemur að 10. bekkingar voru 2006 höfðu marktækt íhaldssamara viðhorf til verkaskiptingar á milli hjóna inni á heimilinu en jafnaldrar þeirra höfðu árið 1992. Hefðbundin kynjahlutverk virðast vera í meiri sókn hjá stúlkum en drengjum og því dragur saman með kynjunum hvað jafnréttisviðhorf varðar. Þessar niðurstöður eru ræddar með hliðsjón af breytingu á stöðu kynjanna á síðustu áratugum og hlutverki grunnskóla í jafnréttisuppeldi.

INNGANGUR

Á undanförnum áratugum hafa orðið verulegar breytingar í átt til aukins jafnréttis kynjanna á Íslandi. Samkvæmt jafnréttismælikvarðanum *Gender gap index* (Greig, Hausmann, Tyson og Zadini, 2006) er jafnrétti kynjanna á Íslandi meðal þess mesta sem gerist í veröldinni hvað varðar efnahag, pólitíska stöðu, menntun og heilbrigði. Af þeim 115 löndum sem metin voru þóttu einungis Svíþjóð, Noregur og Finnland standa sig betur í jafnréttismálum en Ísland. Íslenskar konur eru með þeim allra virkustu á almennum vinnumarkaði í heiminum, en þátttaka þeirra er 78% samanborið við 88% atvinnuþátttöku karla (Greig o.fl., 2006; Hagstofa Íslands, 2008d). Á undanförnum áratugum hefur hlutfall kvenna meðal háskólanema hækkað jafnt og þétt og eru þær nú 63% þeirra sem stunda háskólanám (Hagstofa Íslands, 2008c). Hluttur kvenna í stjórnmálum hefur jafnframt vaxið á undanförnum áratugum. Kjör Vigdísar

Finnbogadóttur til embættis forseta Lýðveldisins árið 1980 markaði tímamót í þeim efnum og á tímabilinu 1983 til 1999 jókst hlutur kvenna á Alþingi úr 5% í 35%.

Almenningur á Íslandi virðist ekki hafa mikla trú á því að líffræðilegur munur ákvarði mismunandi hlutverk kynjanna á opinberum vettvangi eða í einkalífinu. Í könnun sem gerð var árið 2003 höfnuðu 90% karla og 95% kvenna þeirri hugmynd að karlar væru hæfari en konur til að stýra fyrirtækjum (Auður Magnús Leiknisdóttir, 2005; Gallup, 2003). Þá höfnuðu 64% karla og 82% kvenna þeirri fullyrðingu að konur væru hæfari til að hugsa um börn en karlar. Þó vekur nokkra athygli að svarendur á aldrinum 18–35 ára höfðu neikvæðara viðhorf til jafnréttismála en svarendur á aldrinum 36–75 ára (Auður Magnús Leiknisdóttir, 2005). Þessi aldursmunur er ekki í samræmi við niðurstöður rannsókna í öðrum löndum þar sem yngri svarendur eru yfirleitt jafnréttissinnaðri en þeir sem eldri eru (sjá t.d. Brooks og Bolzendahl, 2004; Crompton, Brockmann og Lyonette, 2005; Zhang, 2006). Þessi munur kann að stafa af því að viðhorf fólks verði jákvæðari með aukinni reynslu af þátttöku í opinberu lífi og fjölskyldulífi. Einnig er þó hugsanlegt að hér sé raunverulegur kynslóðamunur á ferðinni og yngri kynslóðin hafi neikvæðari viðhorf til jafnréttismála en þeir eldri höfðu á sama aldri. Slíkar upplýsingar eru ekki til um viðhorf almennings fyrir daga skoðanakannana og því verður ekki úr þessu skorið með fullnægjandi hætti. Hins vegar hafa viðhorf unglinga til jafnréttis í heimilisstörfum verið könnuð frá árinu 1992 og gefa þau gögn skýrar vísbendingar um viðhorfsbreytingar meðal ungs fólks á síðustu áratugum.

Á undanförunum árum hefur sú hugmynd hlotið hljómgrunn hér á landi að jafnrétti kynjanna hafi nánast alveg verið náð og að aðeins sé tímaspursmál hvenær síðustu leifar misréttis hverfi af sjálfu sér (sjá t.d. Davíð Oddsson, 2004; Egil Helgason, 2002; Snjólfr Ólafsson, 2005a). Rannsóknarniðurstöður benda þó til þess að mjög hafi hægt á þróun í átt til meira jafnréttis kynjanna og jafnvel hefur verið talað um bakslag í þeim efnum (Andrea Hjálmsdóttir, 2007; Auður Magnús Leiknisdóttir, 2005; Þorgerður Einarsdóttir, 2004). Þannig fjölgaði konum í röðum framkvæmdastjóra íslenskra fyrirtækja aðeins úr 15% árið 1999 í 18% árið 2006 og hlutfall kvenna í stjórnnum fyrirtækja hélst óbreytt, eða um 22%, á sama tímabili (Hagstofa Íslands, 2008a). Eftir Alþingiskosningarnar vorið 2007 voru konur 32% þingmanna samanborið við 30% árið 2003 og 35% árið 1999 (Hagstofa Íslands, 2008e). Þá var munur á tímakaupi karla og kvenna um 30% árið 2006, samanborið við 27% mun að meðaltali í 27 aðildarlöndum Evrópusambandsins (European Commission, 2006). Í rannsókn Félagsmálaráðuneytisins (2006), þegar tekið hafði verið tillit til þátta á borð við menntun, starfssvið, stöðuheiti, aldur og lengd starfsævi, var svokallaður „óútskýrður launamunur“ karla og kvenna 15,7% á haustmánuðum 2006. Vinnuframlag íslenskra karla til heimilisstarfa árið 2005 var 34% af heildartímum sem unnir voru á heimilinu, í samanburði við 43% að meðaltali í Danmörku, Noregi, Finnlandi og Svíþjóð (Þóra Kristín Þórsdóttir, 2007).

Á sama tíma og hugmyndir um eðlislæg kynjahlutverk á heimilum og opinberum vettvangi hafa svo að segja horfið úr almennri umræðu hefur skotið upp í orðræðunni hugmyndum þar sem ójöfn staða kynjanna er talin vera óhjákvæmileg afleiðing af frjálsu vali einstaklinga. Þannig hefur Snjólfr Ólafsson, prófessor við Háskóla Íslands,

(2005a, 2005b) til dæmis haldið því fram að baráttu fyrir jafnrétti kynjanna sé að mestu lokið á Íslandi. Sá kynjamunur sem eftir standi, þar með talinn launamunur kynjanna, sé að mestu afleiðing af frjálsu vali einstaklinga á störfum, framabrautum og raunar grunnveldum í lífinu. Hann telur að tilraunir til að eyða slíkum kynjamun stríði því gegn frelsi einstaklinga til að lifa sínu lífi á þann hátt sem þeir kjósa. Svipaða andstöðu í nafni frelsis gegn kröfum um aukið jafnrétti má greina í umræðum um femínisma í bloggheimum á undanförunum misserum, eins og eftirfarandi athugasemd sýnir: „Ég get bara ekki séð hvernig húsverk innan veggja heimilisins geti verið jafnréttismál... Hvernig fólk stýrir og skiptir hlutverkum á milli sín finnst mér engum öðrum koma við“ (Hans Jörgen Hansson, 2007). Þvert á þessar hugmyndir sýna rannsóknir að konur styðja breytingar í átt til jafnari þátttöku kynjanna á opinberum vettvangi, sem og í einkalífi, í mun ríkari mæli en karlar (Þorgerður Einarsdóttir og Auður Magnús Leiknisdóttir, 2007). Því virðist nokkuð langsótt að skýra megi misrétti kynjanna sem afleiðingu af frjálsu vali kvenna.

Hugmyndir um náttúrulegan kynjamun og sérstaka hæfni kvenna til að gæta bús og barna þóttu löngum réttlæta ójafna skiptingu heimilisstarfa og kynjamisrétti almennt (Þorgerður Einarsdóttir, 2004). Athyglisvert er að unglingar sem telja kyn ekki skipta máli, og aðhyllast þannig „kynblind“ viðhorf til verkaskiptingar kynjanna sem frjálst val einstaklinga, eru engu að síður mun líklegri til að telja matseld, þrif og umhyggju barna í verkahring eiginkonunnar en fjármál og umhirðu bifreiðar í verkahring eiginmannsins (Póroddur Bjarnason og Andrea Hjálmsdóttir, 2008). Þannig virðast rök frjálslyndis og einstaklingsfrelsis geta dregið úr stuðningi við jafnrétti kynjanna á svipaðan hátt og rök eðlishyggu og náttúrulegs kynjamunar gerðu áður fyrr (Andrea Hjálmsdóttir 2007; Póroddur Bjarnason og Andrea Hjálmsdóttir, 2008).

MARKMIÐ RANNSÓKNARINNAR

Viðhorf til jafnréttismála endurspeglar þætti á borð við samskipti kynjanna, gildismat og menningu. Þau geta jafnframt gefið vísbendingu um hugsanlega framtíðarþróun þjóðfélagsins. Viðhorf til verkaskiptingar á heimilum eru sérlega mikilvæg í þessu sambandi, enda fléttast þar saman einkalíf og opinbert líf einstaklinganna með margvíslegum hætti (Hochschild og Machung, 1989). Aukinn þátttaka kvenna í atvinnulífi Vesturlanda hefur ekki endilega skilað sér í jafnari verkaskiptingu inni á heimilum (Knudsen og Wærnes, 2008). Þættir á borð við starfshlutfall utan heimilis, menntun og tekjur spá að nokkru fyrir um jafnræði í verkaskiptingu á heimili (Bianchi, Milkie, Sayer og Robinson, 2000; Bittman, England, Folbre, Sayer og Matheson, 2003; Cunningham, 2007; Evertsson og Neramo, 2007; Kitterød og Pettersen, 2006). Viðhorf til jafnréttismála hafa hins vegar einnig sjálfstæð áhrif á verkaskiptingu á heimili meðal bæði fullorðinna (Fuwa, 2004; Geist, 2005; Lewin-Epstein, Stier, og Braun, 2006) og unglunga (Silvan-Ferrero og Lopez, 2007).

Markmið þessarar rannsóknar er að meta breytingar á jafnréttisviðhorfum unglunga frá árinu 1992 til ársins 2006. Viðhorf til verkaskiptingar á heimilum meðal nemandi í 10. bekk grunnskóla á þessum tveimur tímabilum eru borin saman á grundvelli

tveggja viðamikilla kannana. Marktækniþróf eru reiknuð fyrir breytingar á viðhorfum til hefðbundinna karlastarfa og hefðbundinna kvennastarfa meðal stúlkna og drengja. Unglingar þekkja vel til verkaskiptingar á eigin heimili og eiga mikilla hagsmuna að gæta í þróun jafnréttismála. Viðhorf þeirra geta því að mörgu leyti talist vera næmur mælikvarði á stefnur og strauma í samfélaginu, bæði hvað varðar andrúmsloftið á tilteknum tíma og breytingar í framtíðinni. Þeir unglingar sem nú eru að vaxa úr grasi eru afkomendur kynslóðar sem tók stórt stökk í átt til aukins jafnréttis á áttunda og níunda áratugnum en þeir hafa jafnframt alist upp á tímum stöðunar og jafnvel bakslags í jafnréttismálum.

ADFERÐ OG GÖGN

Þær niðurstöður sem hér fara á eftir eru að meginhluta unnar upp úr tveimur rannsóknnum sem lagðar voru fyrir á mismunandi tímabilum. Rannsóknin *Ungt fólk '92* var lögð fyrir alla nemendur í 10. bekkjum íslenskra grunnskóla vorið 1992 (Þóroddur Bjarnason og Þórólfur Þórlindsson, 1993). Alls svöruðu 3.540 nemendur könnuninni og var svarhlutfall 89,3%. Í febrúar 2006 var rannsóknin *Heilsa og lífskjör skólanema* lögð fyrir í fyrsta sinn á Íslandi (Þóroddur Bjarnason, Stefán Hrafn Jónsson, Kjartan Ólafsson, Andrea Hjálmsdóttir og Aðalsteinn Ólafsson, 2006). Alls voru 4.376 nemendur í 10. bekk vorið 2006 en fyrir árganginn voru lagðar tvær gerðir spurningalista. Þær spurningar sem fjallað er um hér voru lagðar fyrir helming nemenda í 10. bekk og svöruðu alls 2.022 nemendur listanum. Svarhlutfall í þessum hluta telst því vera 92,4%.

Í þessum tveimur könnunum voru lagðar fyrir nemendurna tíu spurningar er vörðuðu hugmyndir um eðlilega verkaskiptingu á heimilum þar sem bæði eiginmaðurinn og eiginkonan ynnu fulla vinnu utan heimils. Unglingarnir voru spurðir hvort eðlilegra væri að eiginmaðurinn eða eiginkonan sæi um (1) þvott á fatnaði, (2) matargerð, (3) hreingerningar á íbúð, (4) matarinnkaup, (5) að vakna til ungbarna, (6) að fara á foreldrafund, (7) uppvask, (8) fjármál heimilisins, (9) smáviðgerðir á húsnæði, og (10) umhirðu bifreiðar. Svarmöguleikar voru (1) Alltaf eiginkonan, (2) frekar eiginkonan, (3) bæði jafnt, (4) frekar eiginmaðurinn og (5) alltaf eiginmaðurinn. Þáttagreining staðfestir tvo undirliggjandi þætti; hefðbundin kvennastörf (atriði 1–7) og hefðbundin karlastörf (atriði 8–10) og voru spurningar hvors þáttar um sig lagðar saman. Þau sjö atriði sem mældu viðhorf til hefðbundinna kvenhlutverka í heimilisstörfum voru kóðuð í þrjú flokka (2: Alltaf eiginkonan, 1: Frekar eiginkonan, 0: Jafnt eða eiginmaðurinn). Þessi atriði mynda áreiðanlegan kvarða (α : 0,80) og voru lögð saman til að mæla *Hefðbundin kvenhlutverk* á tíu punkta kvarða. Á svipaðan hátt voru þau þrjú atriði sem mældu viðhorf til hefðbundinna karlhlutverka í heimilisstörfum kóðuð í þrjú flokka (2: Alltaf eiginmaðurinn, 1: Frekar eiginmaður inn, 0: Jafnt eða eiginkonan). Þessi atriði mynda einnig áreiðanlegan kvarða (α : 0,75) og voru lögð saman til að mæla *Hefðbundin karlhlutverk* á tíu punkta kvarða.

NIÐURSTÖÐUR

Tafla 1 sýnir breytingar á viðhorfum 15–16 ára íslenskra unglinga til jafnréttis frá árinu 1992 til 2006. Gildið núll stendur fyrir jafna skiptingu heimilisstarfa en hærra gildi þýðir hefðbundnari viðhorf til jafnréttis. Viðhorf stúlkna til jafnréttismála eru jákvæðari en drengja bæði árið 1992 og árið 2006. Hjá bæði stúlkum og drengjum eru viðhorf til hefðbundinna karlhlutverka á heimili íhaldssamari en til hefðbundinna kvenhlutverka. Á þessu fjórtán ára tímabili sem er til skoðunar má sjá að unglingar árið 2006 hafa marktækt íhaldssamari viðhorf til jafnréttis en jafnaldrar þeirra höfðu vorið 1992.

Á þessu tímabili dregur úr jafnréttisviðhorfum um 0,68 stig meðal stúlkna og um 0,48 stig meðal drengja á tíu punkta kvarða. Það dregur úr jafnréttisviðhorfum til hefðbundinna kvenhlutverka á heimili um 0,46 stig meðal stúlkna og 0,37 stig meðal drengja. Á sama hátt dregur úr jafnréttisviðhorfum til hefðbundinna karlhlutverka á heimili um 1,16 stig meðal stúlkna og 0,63 stig meðal drengja. Því virðist sem hefðbundin kynjahlutverk séu í meiri sókn hjá stúlkum en drengjum og af þeim sökum dragi saman með kynjunum hvað jafnréttisviðhorf varðar. Jafnframt dregur meira úr jafnréttisviðhorfum til hefðbundinna karlhlutverka en hefðbundinna kvenhlutverka. Þessar breytingar má einnig sjá hvað varðar viðhorf til flestra einstakra húsverka þótt breytingin sé raunar ekki marktæk hvað varðar matargerð og það að vakna til ungbarna.

Tafla 1 – Breytingar á meðaltali viðhorfa til hefðbundinna kynjahlutverka og áætlunum um frjóssemi meðal 15–16 ára grunnskólanema, 1992–2006

	Spönn	STÚLKUR		DRENGIR	
		1992	2006	1992	2006
Hefðbundin kynhlutverk	0–10	1,21	1,89***	2,36	2,84***
Hefðbundin kvenhlutverk	0–10	0,70	1,16***	1,71	2,08***
– Þvottur á fatnaði	0–3	1,33	1,52***	1,61	1,76***
– Matargerð	0–3	1,13	1,20***	1,37	1,40
– Hreingerningar á íbúð	0–3	1,13	1,24***	1,41	1,54***
– Matarinnkaup	0–3	1,16	1,25***	1,31	1,39***
– Að vakna til ungbarna	0–3	1,14	1,17	1,30	1,31
– Að fara á foreldrafund	0–3	1,07	1,18***	1,20	1,25*
– Uppvask		1,04	1,10***	1,23	1,29**
Hefðbundin karlhlutverk	0–10	2,42	3,58***	3,92	4,55***
– Að sjá um fjármál	0–3	1,22	1,38***	1,44	1,50*
– Smáviðgerðir á húsnæði	0–3	1,62	1,88***	1,90	2,10***
– Umhirða bifreiðar	0–3	1,61	1,89***	2,01	2,12***
Áætlunir um frjóssemi	0–5	2,51	2,26***	2,32	2,13***
– Hversu mörg börn langar þig að eignast?	0–5	2,60	2,30***	2,38	2,14***
– Hversu mörg börn býst þú við að eignast?	0–5	2,41	2,21***	2,26	2,12***

Taflan sýnir meðaltöl á einstökum kvörðum og marktækni sem reiknuð var með t-prófi. Marktækni breytinga 1992–2006: * p. < 0,05 * p < 0,01 *** p. < 0,001

Tafla 1 sýnir jafnframt að íslenskir unglingar 2006 hugðust eignast marktækt færri börn en jafnaldrar þeirra 1992 ráðgerðu að gera. Árið 1992 gerðu stúlkur ráð fyrir því að eignast 2,51 barn að meðaltali og drengir gerðu að meðaltali ráð fyrir 2,32 börnum. Árið 2006 hafði áætluð frjósemi minnkað niður í 2,26 börn að meðaltali meðal stúlkna og 2,13 börn að meðaltali meðal drengja.

UMRÆÐA

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að jafnréttissjónarmiðum vex ekki ásmegin af sjálfsdáðum heldur dregur hver kynslóð dóm af því umhverfi sem henni er búið. Rannsóknir á viðhorfum til jafnréttismála víða um heim benda til þess að viðhorf hafi orðið sífellt jákvæðari á undangengnum áratugum. Hver ný kynslóð hefur verið jafnréttissinnaðri en fyrri kynslóðir (Brooks og Bolzendahl, 2004; Loo og Thorpe, 1998; Zhang, 2006) og sums staðar virðast einstaklingar jafnframt verða jafnréttissinnaðri með aldrinum (Fan og Marini, 2000). Þessi viðhorfsbreyting er nátengd vaxandi jafnrétti kynjanna á Vesturlöndum og hefur Ísland þar verið í fararbroddi (Greig o.fl., 2006).

Hins vegar bregður nú svo við að eldri kynslóðir Íslendinga virðast jafnréttissinnaðri en þær sem yngri eru (Auður Magnús Leiknisdóttir, 2005) og niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að unglingar samtímans hafi talsvert neikvæðari viðhorf til jafnréttismála en jafnaldrar þeirra höfðu árið 1992. Íslenskir unglingar höfðu árið 2006 mun hefðbundnari viðhorf til verkaskiptingar á heimilum en jafnaldrar þeirra höfðu árið 1992. Þessar breytingar má sjá hjá bæði drengjum og stúlkum en breytingin í átt til hefðbundinna viðhorfa er þó umtalsvert meiri hjá stúlkum. Árið 1992 voru stúlkur mun jafnréttissinnaðri en drengir, en árið 2006 hafði dregið saman með kynjunum að þessu leyti. Orsakir þessara viðhorfsbreytinga eru margþættar og tengjast efnahagslegum, pólitískum og félagslegum breytingum á íslensku samfélagi á undanföllum áratugum.

Atvinnuþátttaka íslenskra kvenna er með því mesta sem gerist í heiminum og fæstir unglingar hafa heimavinnandi mæður sem fyrirmynd. Á Vesturlöndum jókst þátttaka feðra í heimilisstörfum almennt fram til ársins 1994 en hefur svo að segja staðið í stað síðan (Crompton, Brockmann og Lyonette, 2005). Raunar virðist aukinn jöfnuður í heimilisstörfum að stórum hluta helgast af því að minna sé gert á heimilum en áður (Bianchi o.fl., 2000; Kitterød og Pettersen, 2006). Konur hafa dregið mikið úr vinnuframlagi sínu á heimili en karlar hafa ekki aukið sitt framlag á móti. Þorgerður Einarsdóttir (2000) hefur bent á að heimilið hafi að einhverju leyti gleymst í jafnréttisumræðunni og einkalífið hafi hreinlega verið undanskilið þegar leitað hafi verið að haldbærum skýringum á misrétti kynjanna. Þetta sést glögg í hneykslun bloggarans Hans Jörgens Hanssonar (2007) yfir því að einhverjir telji húsverk innan veggja heimilisins til jafnréttismála.

Kvenréttindakonur áttunda áratugarins sáu líklega fyrir sér að aukin atvinnuþátttaka kvenna myndi sjálfkrafa leiða til aukinnar þátttöku feðra inni á heimilunum og að börn sem fengju að vaxa úr grasi í nýrri fjölskyldugerð myndu drekka í sig

jafnréttisviðhorf með móðurmjólkinni (Andrea Hjálmsdóttir, 2007). Rúmum þremur áratugum eftir kvennafrídaginn mikla virðist hins vegar sem unglingarnir séu að verða fráhverfari jafnréttissjónarmiðum en áður. Hefðbundin viðhorf unglinganna til verkaskiptingar á heimili kunna að einhverju leyti að helgast af raunverulegri verka-skiptingu útivinnandi foreldra þeirra, en einnig kunna slík viðhorf að endurspeglar breyttan tíðaranda í samfélaginu og fortíðarþrá eftir þeim tíma þegar heimilisstörfin voru í öruggum höndum kvenna (sbr. Coontz, 1992).

Árið 2000 voru samþykkt á Alþingi ný fæðingarorlofslög sem hafa það að markmiði að koma á jafnvægi milli kynjanna á vinnumarkaði og á vettvangi fjölskyldunnar (Lög um fæðingar- og foreldraorlof, nr. 95/2000; Ingólfur V. Gíslason, 2007). Fæðingarorlof kvenna og ábyrgð þeirra á ungum börnum hefur oft verið nefnt sem ástæða fyrir lakari stöðu kvenna á vinnumarkaði (Ingólfur V. Gíslason, 2007) en vonast er til að fæðingarorlof feðra verði til þess að foreldrahlutverkið verði eðlilegri þáttur í skipulagningu vinnumarkaðarins. Þátttaka beggja foreldra í umhyggju- og heimilisstörfum hefur einnig uppeldislegt gildi. Karlar sem áttu útivinnandi móður eru að jafnaði virkari í sínu eigin fjölskyldulífi en aðrir karlar (Ingólfur V. Gíslason, 2007) og unglingar sem eiga heimavinnandi föður hafa marktækt jákvæðari viðhorf til jafnréttismála en aðrir unglingar (Póroddur Bjarnason og Andrea Hjálmsdóttir, 2008). Flestir feður taka nú í það minnsta þriggja mánaða fæðingarorlof (Tryggingastofnun, 2008) en áhrif þess á jafnréttisviðhorf komandi kynslóða munu væntanlega koma í ljós á næstu áratugum.

Í þessu sambandi er athyglisvert að vorið 2006 ætluðu bæði drengir og stúlkur að eignast færri börn en jafnaldrar þeirra fyrirhuguðu árið 1992. Þessar breytingar eru í samræmi við minnkandi frjósemi á Íslandi á þessu tímabili, úr 2,16 börnum á ævi konu árin 1986–1990 í 1,99 barn á ævi konu á tímabilinu 2001–2005 (Hagstofa Íslands, 2008b). Vaxandi fylgni við hefðbundna verkaskiptingu milli feðra og mæðra virðist því ekki tengjast vaxandi áhuga á barnmörgum fjölskyldum. Þvert á móti virðist sem sá árgangur sem fæddist árið 1990, og stofna mun til eigin fjölskyldu á komandi áratugum, ætli sér að eignast heldur færri börn en sá jafnréttissinnaði árgangur sem fæddist 1976 og er að koma börnum sínum á legg um þessar mundir.

Ný aðalnámskrá grunnskóla „leggur áherslu á að skólar búi bæði kynin undir þátttöku í atvinnulífi, fjölskyldulífi og í samfélaginu“ (Menntamálaráðuneytið, 2006:9). Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að hér verði nokkuð á brattann að sækja. Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004) telur raunar að hin svokallaða drengjaorðræða í skólum sé hluti af andófi því sem orðið hefur gegn femínisma á Íslandi. Sú staðreynd að stúlkum gangi að meðaltali betur en drengjum í skólum sé túlkuð á þann veg að skólinn sé á einhvern hátt kvenlægur og andsnúinn drengjum. Í þessu sambandi hafi sérstaklega verið bent á mikinn fjölda kennslukvenna í grunnskólum sem vandamál drengja. Ingólfur telur þessa umræðu til þess fallna að grafa undan jafnréttisaðgerðum í skólum og áhrifum femínista í samfélaginu öllu.

Einnig hefur verið bent á að orðræðan um skilvirkni og mælanlegan árangur hafi dregið úr umræðum um jafnréttismál í skólustarfi (Guðný Guðbjörnsdóttir, 1992, 2001; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Mismunandi rekstrarform grunnskóla hafa

orðið stjórnmalamönnum mjög hugleikin en innihaldi náms og þáttum á borð við samþættingu jafnréttissjónarmiða og annarra þátta í skólastarfi hefur minni gaumur verið gefinn. Í því sambandi er athyglisvert að kynjastefna og kynskipting skóla sem reknir eru á vegum Hjallastefnunnar virðist að verulegu leyti hafa fallið í skuggann af heitum pólitískum umræðum um kosti og galla einkareksturs í skólakerfinu.

Samkvæmt aðalnámskránni er grunnskólanum ætlað, í samvinnu við heimilin, að búa nemendur undir líf og starf í lýðræðissamfélagi. Eins og Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) bendir á er siðferðisþroski og aukin samskiptahæfni barna einn mikilvægasti þáttur grunnskólanámsins og jafnrétti kynjanna á opinberum vettvangi jafnt sem í daglegu fjölskyldulífi hlýtur að vera eitt af markmiðum slíkrar menntunar. Jafnréttisuppeldi er hluti af uppeldishlutverki skólans og tengist órjúfanlegum böndum því yfirlýsta markmiði grunnskólans að stuðla að og efla heilbrigða dómgreind, umburðarlyndi, virðingu, náungakærleik og verðmætamat (Menntamálaráðuneytið, 2006:8).

Mismunandi jafnréttisumhverfi 10. bekkinga árin 1992 og 2006 endurspeglast skýrt í þeim breytingum sem urðu á stöðu kvenna í landsmálapólitíkinni á þessu tímabili. Ungmenni þau sem tóku þátt í rannsókninni árið 1992 voru flest getin á kvennaári Sameinuðu þjóðanna árið 1975. Þau voru flest í móðurkviði á kvennafrídaginn 24. október 1975 þegar konur um allt land lögðu niður vinnu til að benda á óviðunandi stöðu sína og valdaleysi í samfélaginu. Þessi börn voru á sjötta ári þegar Kvennaframboðið bauð fyrst fram til sveitarstjórna árið 1982 og á ellefta ári þegar Samtök um kvennialista buðu í fyrsta sinn fram í öllum kjördæmum árið 1987 og fengu sex konur kjörnar á Alþingi (Hagstofa Íslands, 2008e). Þau voru á sextánda ári þegar þau tóku þátt í rannsókninni *Ungt fólk '92* og Vigdís Finnbogadóttir hafði verið forseti Íslands frá því að þau voru fjögurra ára gömul. Þau voru þannig að mörgu leyti börn kvannahreyfingar í stórsókn áttunda og níunda áratugarins.

Þeir unglingar sem tóku þátt í rannsókninni *Heilsa og lífskjör skólanema* voru á sextánda ári vorið 2006 og höfðu þá margvíslegar breytingar orðið í átt til aukins jafnréttis kynjanna. Þannig tvöfaldaðist til dæmis hlutfall kvenna á Alþingi úr 15% árið 1992 í 30% árið 2006. Hins vegar voru þær breytingar um garð gengnar fyrir nokkru og konum á þingi hafði raunar fækkað eftir kosningarnar árið 1999 (Hagstofa Íslands, 2008e). Kvennialistinn bauð síðast fram í eigin nafni þegar flestir svarendur voru fjögurra ára gamlir, árið 1995. Vorið 2006 hafði Ólafur Ragnar Grímsson verið forseti Íslands í áratug, en hann var fyrst kjörinn til þess embættis árið 1996, þegar svarendur voru á sjötta ári. Feministafélag Íslands var stofnað þremur árum fyrr og mætti harðri gagnrýni þeirra sem töldu jafnréttisbaráttunni vera lokið og fóru háðuglegum orðum um innræti og útlit þeirra sem kenna vildu sig við femínisma (sjá t.d. Margréti Hugrúnu Gústavsdóttur, 2007). Íslenskir unglingar vorið 2006 voru þannig að mörgu leyti börn kvannahreyfingar í varnarbaráttu nýrrar aldar.

HEIMILDIR

- Andrea Hjálmsdóttir. (2007). *Eru þau með jafnréttið í farteskinu? Viðhorf nemenda í 10. bekk til jafnréttis kynjanna*. Óbirt B.A. ritgerð: Háskólinn á Akureyri, Félagsvísindas- og lagadeild.
- Auður Magnús Leiknisdóttir. (2005). *Bráðum kemur betri tíð: Um viðhorf til jafnréttismála í upphafi 21. aldar*. Óbirt B. A. ritgerð: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Bianchi, S. M., Milkie, M. A., Sayer, L. C. og Robinson, J. P. (2000). Is anyone doing the housework? Trends in the gender division of household labor. *Social Forces*, 79, 191–228.
- Bittman, M., England, P., Folbre N., Sayer L. C. og Matheson G. (2003). When does gender trump money? Bargaining and time in household work. *American Journal of Sociology*, 109, 186–214.
- Brooks, C. og Bolzendahl, C. (2004). The transformation of US gender role attitudes: Cohort replacement, social-structural change, and ideological learning. *Social Science Research*, 33, 106–133.
- Coontz, S. (1992). *The way we never were: American families and the nostalgia trap*. New York: Basic Books.
- Crompton, R., Brockmann M. og Lyonette C. (2005). Attitudes, women's employment and the domestic division of labour: A cross-national analysis in two waves. *Work, Employment and Society*, 19, 213–233.
- Cunningham, M. (2007). Influences of women's employment on the gendered division of household labor over the life course: Evidence from a 31-year panel study. *Journal of Family Issues*, 28, 422–444.
- Davíð Oddson. (2004). *Kvöldfréttir*. Ríkisútvarpið. 17. mars.
- Egill Helgason. (2002, 21. janúar). *Smá innlegg í jafnréttisbaráttuna*. Sótt 26. 01. 2002 af http://www.strik.is/frettir/pistlar_egils.ehtm?id=1249.
- European Commission. (2006). *The gender pay gap – Origins and policy responses: A comparative review of 30 European countries*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Evertsson, M. og Nermo, M. (2007). Changing resources and the division of housework: A longitudinal study of Swedish couples. *European Sociological Review*, 23, 455–470.
- Fan, P. og Marini, M. M. (2000). Influences on gender-role attitudes during the transition to adulthood. *Social Science Research*, 29, 258–283.
- Félagsmálaráðuneyti. (2006). *Launamyndun og kynbundinn launamunur*. Reykjavík: Félagsmálaráðuneyti.
- Fuwa, M. (2004). Macro-level gender inequality and the division of household labor in 22 countries. *American Sociological Review*, 69, 751–767.
- Gallup. (2003). *Jafnréttismál – Viðhorfskönnun*. Reykjavík: IMG Gallup.
- Geist, C. (2005). The welfare state and the home: Regime differences in the domestic division of labour. *European Sociological Review*, 21, 23–41.
- Greig, F., Hausman R., Tyson, L. D. og Zahidi, S. (2006). *The gender gap index 2006: A new framework for measuring equality*. Í R. Hausman, L. D. Tyson og S. Zahidi (ritstjórar), *The Global Gender Gap Report 2006*. Genf: World Economic Forum.

- Guðný Guðbjörnsdóttir. (1992). Menntun og kynferði í kvennafræðilegu ljósi: markmið, námskrár og greining námsefnis. *Uppeldi og menntun*, 1, 97–116.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2001). Orðræða um árangur, skilvirkni og kyngervi við stjórnun menntastofnana. *Uppeldi og menntun*, 10, 9–43.
- Hagstofa Íslands. (2008a). *Framkvæmdastjórar og stjórnarmenn fyrirtækja eftir kyni og aldri 1999–2006*. Sótt 30. apríl 2008 af <http://www.hagstofa.is/Hagtolur/Fyrirtaeki-og-velta/Fyrirtaeki>.
- Hagstofa Íslands. (2008b). *Frjósemi og fólksfjölgunarhlutfall 1853–2007*. Sótt 30. apríl 2008 af <http://www.hagstofa.is/Hagtolur/Mannfjoldi/Faaddir-og-danir>.
- Hagstofa Íslands. (2008c). *Háskólar*. Sótt 30. apríl 2008 af <http://hagstofa.is/Hagtolur/Skolamal/Haskolar>.
- Hagstofa Íslands. (2008d). *Vinnumarkaður*. Sótt 30. apríl 2008 af <http://hagstofa.is/Hagtolur/Laun,-tekjur-og-vinnumarkadur/Vinnumarkadur>.
- Hagstofa Íslands. (2008e). *Yfirlit kosninga*. Sótt 30. apríl 2008 af <http://hagstofa.is/Hagtolur/Kosningar/Yfirlit-kosninga>.
- Hans Jörgen Hansen. (3. maí 2007). *Svona gerum við þegar við þvolum okkar þvott*. Athugasemd á bloggsíðu Katrínar Önnu Guðmundsdóttur. Sótt 3. maí 2007 af <http://www.hugsadu.blog.is/blog/hugsadu/entry/196972/#comments>.
- Hochschild, A. R. og Machung, A. (1989). *The Second Shift: Working Parents and the Revolution at Home*. New York: Viking.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Ingólfur V. Gíslason. (2007). *Fæðingar- og foreldraorlof á Íslandi: Þróun eftir lagasetninguna árið 2000*. Akureyri: Jafnréttisstofa.
- Kitterød R. H. og Pettersen, S. V. (2006). Making up for mothers' employed working hours? Housework and childcare among Norwegian fathers. *Work, Employment and Society*, 20, 473–492.
- Knudsen, K. og Wærnes, K. 2008. National context and spouses' housework in 34 countries. *European Sociological Review*, 24, 97–113.
- Lewin-Epstein, N., Stier, H. og Braun, M. (2006). The division of household labor in Germany and Israel. *Journal of Marriage and the Family*, 68, 1147–1164.
- Loo, R. og Thorpe, K. (1998). Attitudes toward women's roles in society: A replication after 20 years. *Sex Roles*, 39, 903–912.
- Lög um fæðingar- og foreldraorlof nr. 95/2000*.
- Margrét Hugrún Gústavsdóttir. (2007, 6. maí). Stuð milli stríða. *Fréttablaðið*, bls. 30.
- Menntamálaráðuneytið. (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti*. Sótt 30. apríl 2008 af http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/agalmennurhluti_2006.pdf
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja – ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.
- Silvan-Ferrero, M. D. og Lopez, A. B. (2007). Benevolent sexism toward men and women: Justification of the traditional system and conventional gender roles in Spain. *Sex Roles*, 57, 607–614.
- Snjólfur Ólafsson. (2005a, 22. október). Jafnrétti á Íslandi. *Morgunblaðið*, bls. 32.

- Snjólfur Ólafsson. (2005b, 26. október). Eðlilegur launamunur kynjanna. *Morgunblaðið*, bls. 36.
- Tryggingastofnun. (e.d.). *Meðaldagafjöldi foreldra í fæðingarorlofi/-styrk eftir fæðingarári barns*. Sótt 30. apríl 2008 af <http://www.tr.is/stadtolur/toflur-2006/>.
- Zhang, N. (2006). Gender role egalitarian attitudes among Chinese college students. *Sex Roles*, 55, 545–553.
- Þorgerður Einarsdóttir og Auður Magnús Leiknisdóttir. (2007). *Standstill in the world lead? Paradoxes in gender equality issues in the Nordic context*. Óútfegin grein.
- Þorgerður Einarsdóttir. (2000). Einkalífið – hinn gleymdi vígvöllur kvennabaráttunnar. Í *Bryðingar um samfélagið sem manna verk* (bls. 118–123). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Þorgerður Einarsdóttir. (2004). Hið vísindalega er pólitískt. Femínismi sem fræðikenn-ing andófs og breytinga. Í Þóroddur Bjarnason og Helgi Gunnlaugsson (ritstjórar), *Íslensk félagsfræði. Landnám alþjóðlegrar fræðigreinar* (bls. 200–221). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Þóra Kristín Þórsdóttir. (2007). *Diverging perceptions? The division of household labor*. Óbirt M.A. ritgerð: London School of Economics.
- Þóroddur Bjarnason og Andrea Hjálmsdóttir. 2008. Egalitarian attitudes towards the division of household labor among adolescents in Iceland. *Sex Roles*, 59, 49–60.
- Þóroddur Bjarnason og Þórólfur Þórlindsson. (1993). *Tómstundir íslenskra ungmenna vorið 1992*. Reykjavík: Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála.
- Þóroddur Bjarnason, Stefán Hrafn Jónsson, Kjartan Ólafsson, Andrea Hjálmsdóttir og Aðalsteinn Ólafsson. (2006). *Heilsa og lífskjör skólanema 2006: Landshlutaskýrsla*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri og Lýðheilsustöð.

ABSTRACT

Iceland ranks among the most egalitarian nations in terms of economic, educational, political and health gender equalities. Various serious gender inequalities nevertheless persist, including a wide gender pay gap and a relatively traditional division of household labor. There is also considerable evidence of stagnation or even backlash in egalitarian attitudes in recent years. Nationally representative surveys of adolescents in 1992 and 2006 show a significant trend towards less egalitarian household gender role attitudes among both girls and boys. A greater change towards traditional gender role attitudes is observed among girls than boys, resulting in a decreasing gender difference in such attitudes. These results are discussed in the context of the changing position of men and women in the past decades and the role of the compulsory school in equality education.

Um höfunda

Andrea Hjálmsdóttir (andrea@kanada.is) lauk B.A.-prófi í samfélags- og hagþróunarfræði og nútímafræði frá Háskólanum á Akureyri árið 2007. Hún stundar nú meistaranám í félagsfræði við University of British Columbia. Hún stundar rannsóknir á sviði jafnréttismála.

Þóroddur Bjarnason (thorodd@unak.is) er prófessor í félagsfræði við Háskólann á Akureyri. Hann lauk B.A.-prófi í félagsfræði frá Háskóla Íslands árið 1991, meistara-prófi í gagnagreiningu félagsvísinda frá University of Essex árið 1995 og doktorsprófi í félagsfræði frá University of Notre Dame árið 2000. Hann stundar rannsóknir á stöðu og lífskjörum unglinga.

Breytingar á hlutverki skólastjóra í grunnskólum

Kröfur, mótsagnir og togstreita

Umtalsverðar breytingar á ytra umhverfi grunnskóla hafa átt sér stað á síðustu árum. Í þeirri rannsókn sem hér er kynnt er athyglinni einkum beint að breytingum á störfum skólastjóra. Greint er frá því hvernig þeir verja tíma sínum og niðurstaðan borin saman við fyrri rannsóknir á störfum þeirra. Sagt er frá mati skólastjóra á áhrifum þriggja ólíkra hópa á störf þeirra, þ.e. deildarstjóra, kennara og foreldra. Niðurstöðurnar benda til þess að skólastjórar leggi í vaxandi mæli áherslu á starfsmannamál og telji að tilkoma deildarstjóra hafi skapað þeim aukið svigrúm til að fást við mikilvæg viðfangsefni. Þeir meta áhrif kennara mikil í skólastarfinu en telja vilja þeirra mismikinn til þátttöku í ákvörðunum um einstök málefni og telja mikilvægt að auka enn frekar tengsl við foreldra.

INNGANGUR

Á síðustu árum hafa orðið umtalsverðar breytingar á ytra umhverfi skóla bæði á Íslandi og annars staðar á Vesturlöndum. Á Íslandi urðu umfangsmestu breytingarnar í kjölfar grunnskólalaga árið 1995 (Lög um grunnskóla nr. 66/1995). Með þeim fluttist forræði grunnskólans frá ríki til sveitarfélaga, skólanefndir fengu aukið vald og áhrif foreldra voru aukin. Þessar lagabreytingar höfðu jafnframt umtalsverð áhrif á stöðu og hlutverk skólastjóra. Sjálfstæði skólastjóra jókst og umfang starfsins einnig. Meðal nýrra viðfangsefna skólastjóra í kjölfar nýrra grunnskólalaga voru aukin fjárhagsleg ábyrgð, formlegt mat á skólastarfinu, gerð áætlana um endurmenntun starfsmanna, mótun þróunarstarfs í skólum, aukið samráð við kennara og aukið samráð og upplýsingamiðlun til foreldra.

Í þeirri rannsókn sem hér er kynnt er athygli einkum beint að breytingum á störfum skólastjóra en aðstandendur hennar hafa staðið fyrir rannsóknum á hlutverki þeirra um árabíl. Fyrst er gerð grein fyrir bakgrunni rannsóknarinnar, þá er rannsóknaraðferðin kynnt og því næst gerð grein fyrir helstu niðurstöðum. Greint er frá því hvernig skólastjórar verja tíma sínum nú og niðurstöður bornar saman við fyrri rannsóknir á störfum þeirra. Sagt er frá mati skólastjóra á áhrifum þriggja ólíkra hópa á störf þeirra: Deildarstjóra, kennara og foreldra. Í umræðukafla er leitast við að túlka niðurstöður,

draga af þeim ályktanir og varpa fram nokkrum spurningum sem áhugavert væri að skoða í frekari rannsóknnum. Í lokin eru síðan dregnar saman heildarniðurstöður.

BAKGRUNNUR RANNSÓKNARINNAR

Ytra umhverfi skóla – stefnumótun, lög og kjarasamningar

Í rannsókn höfunda frá árinu 2001 (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2002) var leitað álits skólastjóra á framangreindum breytingum. Niðurstöður leiddu í ljós að skólastjórar voru í meginatriðum sáttir við breytingarnar sem gerðar voru með grunnskólalögunum 1995 og töldu að þær hefðu haft jákvæð áhrif á skólastarf og aukið svigrúm þeirra til þess að móta það. Á hinn bóginn töldu þeir sig í minna mæli en áður geta forgangsraðað mikilvægum verkefnum á þann hátt sem þeir helst kysu. Svo virtist sem fagleg forysta þeirra hefði vikið fyrir daglegri umsýslu. Sem dæmi má nefna að í fyrstu könnun höfunda, sem gerð var 1991, var bilið milli æskilegrar og raunverulegrar röðunar mikilvægra viðfangsefna 18 sæti en var orðið 30 sæti árið 2001 (bls. 201). Niðurstöðurnar bentu því til þess að hlutverk skólastjóra væri að breytast úr því að snúast fyrst og fremst um málefni sem fella má undir faglega forystu yfir í starf framkvæmdastjóra þar sem fjárhagsleg umsýsla og ábyrgð væri meginverkefnið (bls. 191).

Í nýlegum skrifum íslenskra fræðimanna hefur verið bent á að þessa þróun í átt að auknu skrifræði og fjármálalegri umsýslu megi einkum rekja til áhrifa frjáls markaðar og nýfrjálshyggu (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2001; Gunnar Finnbogason, 1996). Þau Guðný og Gunnar tilgreina nokkur lykilhugtök sem að þeirra mati eru orðin ríkjandi í orðræðu um menntamál á Vesturlöndum, þ.e. valddreifing, sjálfstæði, skilvirkni, hagkvæmni, samkeppni og ábyrgðarskylda. Gunnar (1996) telur að ein afleiðing af hugmyndafræði frjáls- og markaðshyggu kunni að vera sú að bilið milli skólastjóra og kennara aukist vegna þess að skólastjórnendur þurfi í vaxandi mæli „að hugsa um hið fjárhagslega á kostnað hins faglega“ (bls. 74). Í rannsókn Barkar Hansen o.fl. (2004) staðfestu viðmælendur úr hópi kennara þessa afstöðu en þeir töldu að hlutverk skólastjóra hefði breyst meira en þeirra eigið. Í einum kennarahópnum kom t.d. fram að skólastjórinn væri orðinn að „peningamanni“ sem gerði lítið annað en sýsla með peningamál (bls. 13). Aðrir kennarar töldu að skólastjórinn væri að fjarlægjast kennarahópin (bls. 29). Í rannsókn Guðnýjar Guðbjörnsdóttur (2001) meðal kvenstjórnenda af öllum skólastigum könnuðust allir viðmælendur við áherslur stjórnvalda á árangur og skilvirkni og sumar skólastýrnar höfðu áhyggjur af því að umönnunar-sjónarmið væru að víkja fyrir þeim fjárhagslegu (bls. 17).

Erlendir fræðimenn hófu að fjalla um hliðstæðar breytingar í umhverfi skóla fyrir 15–20 árum. Í Englandi rekja ýmsir helstu breytingarnar til nýrra lagasetninga (Ranson, 1999). Bent hefur verið á að breytingarnar hafi leitt til þess að kennurum kunni að finnast skólastjórar vera að fjarlægjast þá í daglegum störfum vegna þess mikla kapps sem þeir leggja á að mæta kröfum hagsmunaaðila úr ytra umhverfi skólanna (Simkins, 1994, bls. 31). Loks telur Blackmore (1998) að markaðsáherslur í skólastarfi, svo sem

aukin samkeppni og valfrelsi, kunni að draga úr möguleikum skóla á því að vinna að félagslegum jöfnuði nemenda sinna (bls. 461).

Breytt stjórnskipulag skóla – verkstjórn og valddreifing

Með kjarasamningum árið 2001 urðu enn frekari breytingar á umhverfi skóla hér á landi. Þær breytingar fólu í sér nánari útfærslu þeirrar stefnu sem mótuð var í áður-nefndum grunnskólalögum. Með kjarasamningunum komu inn ákvæði um aukinn stjórnunarkvóta sem leiddu til þess að á síðustu árum hefur orðið til ný „stétt“ stjórnenda sem oft eru einu nafni nefndir millistjórnendur (Kjarasamningar, 2001). Einkum er um að ræða deildarstjóra, árgangastjóra og fagstjóra. Sums staðar hafa verið unnar starfslýsingar fyrir þennan hóp stjórnenda en annars staðar er verkaskipting óformlegri.

Þetta nýja stjórnskipulag hefur kallað á valddreifingu og lýðræðislegri stjórnunarhætti þar sem kennarar og aðrir starfsmenn koma að ákvörðunum um skólastarf í mun ríkari mæli en áður hefur tíðkast. Útfærsla og nýting stjórnunarkvótans er mislangt á veg komin í skólunum og ætla má að skólastjórar, ásamt millistjórnendum, séu enn að þreifa sig áfram með verkaskiptingu og ábyrgð (Sigríður Anna Guðjónsdóttir, 2006). Í einhverjum tilvikum hefur millistjórnendum verið falin umsjón með faglegum þáttum skólastarfsins sem skólastjóri sá áður um (Börkur Hansen o.fl., 2004).

Kjarasamningarnir árið 2001 undirstrikuðu jafnframt hlutverk skólastjóra sem forstöðumanna sinna stofnana með því að veita þeim aukið vald til þess að stjórna vinnutíma kennara. Í rannsókn greinarhöfunda frá árinu 2004 (Börkur Hansen o.fl., 2004) kom fram að á þeim þremur árum sem þá voru liðin frá fyrri kjarasamningum höfðu sumir skólastjórana aukið bundna viðveru kennara í skólunum. Í þeirri rannsókn var rætt við helstu hagsmunaaðila í fjórum skólum, þ.e. kennara, foreldra, millistjórnendur og skólastjóra, og þeir spurðir áhlits á þeim breytingum sem orðið hefðu á umhverfi skóla síðustu árin. Skólastjórnarnir fjórir staðfestu fyrri niðurstöður höfunda um þá almennu afstöðu sína að þróunin eftir yfirfærslu grunnskóla frá ríki til sveitarfélaga hefði orðið til góðs í skólum þeirra (Börkur Hansen o.fl., 2004). Einnig kom í ljós að þeir tengdu þessa þróun ekki síður við þær breytingar sem urðu með kjarasamningum árið 2001. Þessir skólastjórar tilgreindu sérstaklega jákvæð áhrif ákvæðisins um verkstjórnartíma skólastjóranna. Hér er um að ræða tíma sem í daglegu tali eru nefndir 9,14 tímarnir eða það hlutfall af vinnutíma kennara utan kennslu sem skólastjórar geta ráðstafað. Fjórum árum síðar, með nýjum kjarasamningum árið 2005, var þessu ákvæði breytt en þá var tíminn sem skólastjórar höfðu til slíkrar ráðstöfunar minnkadur talsvert (Kjarasamningur 2005).

Loks fengu foreldrar aukna hlutdeild í skólastarfinu með grunnskólalögnum árið 1995 jafnframt því sem starfsmenn skólanna skyldu vinna að því að efla samstarf heimila og skóla.

Hlutverk skólastjóra – kröfur, mótsagnir og togstreita

Eins og að framan greinir hafa lög og kjarasamningar áhrif á hlutverk skólastjóra.

Segja má að starfsumhverfi þeirra sé flókið, margslungið og síbreytilegt. Kröfurnar sem til þeirra eru gerðar fela einnig í sér ýmsar mótsagnir sem leiða til hlutverkatogstreitu og árekstra milli hagsmunaaðila skóla. Skólar eru hvattir til þess, undir forystu skólastjóra, að undirstrika og skerpa sérstöðu sína og hlúa að sértækri skólamenningu. Um leið gerir opinber stefnumótun, svo sem í Reykjavík, ráð fyrir samræmdum skammtíma- og langtímamarkmiðum á mörgum sviðum, sem fylgt er eftir með reglulegu eftirliti (sjá t.d. Starfsáætlun Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur, 1999 og Starfsáætlun fræðslumála, 2005). Vaxandi áhersla hefur verið lögð á sjálfstæði skóla á sama tíma og eftirlit með skólalahaldi hefur stóraukist. Þá er grunnskólum ætlað að mæta þörfum allra nemenda en um leið gegna þeir flokkunarhlutverki sem ræðst af niðurstöðum samræmdra prófa og alþjóðlegum könnunum. Loks gera lög og reglugerðir ráð fyrir að flest umfangsmikil verkefni skólans, svo sem skólanámskrá, sjálfsmat og stefnumótun, séu samvinnuverkefni hagsmunaaðila. Gildandi kjarasamningar gera samt ekki ráð fyrir að vinnutími kennara sé bundinn að því marki að gera megi ráð fyrir fullri aðild þeirra að slíkum verkefnum.

Því má ljóst vera að möguleikar skólastjóra til þess að nýta hið aukna faglega svigrúm sem lagaramminn veitir eru háðir margvíslegum takmörkunum. Þar ráða kjarasamningar og rötgróin viðhorf til skólastjórastarfsins miklu. Í rannsókn Barkar Hansen o.fl. (2004) komu t.d. þau sjónarmið kennara fram að aukin binding á vinnutíma þeirra væri þeim mjög á móti skapi. Ingólfur Á. Jóhannesson o.fl. (2002) benda á að aðrir hagsmunaaðilar skóla, svo sem foreldrar, nemendur og fulltrúar sveitarfélaga, geri jafnframt margvíslegar og oft ólíkar kröfur á skólann. Skólastjórinn lendir af þessum sökum oft í skurðpunkti átaka og verður eins og milli steins og sleggju.

Eins og að framan greinir hafa orðið umtalsverðar breytingar á umhverfi skóla á síðustu 10–15 árum. Rannsóknir höfunda þessarar greinar hafa jafnframt sýnt að skólastjórar eru almennt sáttir við þær breytingar. Í ljósi þess að greinarhöfundar hafa kannað starfshætti og viðhorf íslenskra skólastjóra í tæpa tvo áratugi (Börkur Hansen o.fl., 1994; 2002; 2004) töldu þeir áhugavert að fylgja þeim rannsóknnum eftir og kanna einnig afstöðu skólastjóra til nokkurra þátta sem ekki hafa verið athugaðir áður og ætla má að hafi haft áhrif á störf þeirra síðustu árin. Þar ber hæst tilkomu deildarstjóra og hlutdeild foreldra og kennara í mótun skólastarfsins.

AÐFERÐ

Í þessari rannsókn er leitast við að draga upp mynd af hlutverki skólastjóra í grunnskólum í upphafi nýrrar aldar. Meginmarkmiðið er að varpa ljósi á þau áhrif sem stefnumarkandi breytingar í starfsumhverfi skólastjóra hafa haft á hlutverk þeirra. Við öflun gagna um breytingar á hlutverki skólastjóra var stuðst við spurningar og upplýsingar úr fyrri könnunum á störfum skólastjóra í grunnskólum sem greinarhöfundar stóðu fyrir árin 2001 og 1991 (Börkur Hansen o.fl., 1994; 2002). Þetta eru einkum spurningar til að afla grunnupplýsinga um kynferði, aldur og menntun og röðun viðfangsefna skólastjóra í raunverulega og ákjósanlega forgangsröð. Í þessari könnun var bætt við spurningum um hlutverk deildarstjóra og hlutdeild og áhrif kennara

og foreldra í ákvörðunum um skólastarfið. Þessar spurningar eru einkum byggðar á stefnumarkandi ákvæðum í grunnskólalögnum frá 1995.

Að þessu sinni var spurningalistinn í rafrænu formi og var hann sendur á persónuleg netföng allra starfandi skólastjóra í grunnskólum. Í bréfi sem með fylgdi var þeim, sem svo kusu, boðið að fá sendan spurningalista á pappír og þáðu það örfáir. Spurningalistinn var sendur 172 skólastjórum haustið 2006. Alls bárust svör frá 132 og er svarhlutfall því 77%.

NIÐURSTÖÐUR

Hér á eftir verður greint frá niðurstöðum könnunarinnar. Fyrst er dregin upp mynd af samsetningu skólastjórahópsins eftir kyni, aldri og menntun. Jafnframt er rakið hvernig þessir þættir hafa breyst á síðustu áratugum. Í öðru lagi er fjallað um röðun mikilvægra verkefna eftir því hversu miklum tíma skólastjórar verja til þeirra og hversu miklum tíma þeir vildu verja til þeirra. Slíkra upplýsinga var aflað í öllum könnunum, þ.e. 2006, 2001 og 1991, og því er unnt að draga upp mynd af breytingum á störfum þeirra á þessu tímabili. Í þriðja lagi er greint frá mati skólastjóra á því hvaða áhrif tilkoma deildarstjóra hefur haft á störf þeirra og um mat skólastjóra á hlutdeild kennara í ákvörðunum. Að lokum greinir frá því hversu mikil áhrif skólastjórar telja að foreldrar hafi á tiltekna þætti í starfsemi grunnskóla.

Samsetning hópsins – aldur og kyn

Í töflu 1 er að finna upplýsingar um samsetningu skólastjórahópsins sem svaraði spurningalistunum, þ.e. hvernig hann flokkast eftir kyni, aldri og menntun árin 2006, 2001 og 1991.

Tafla 1 – Skólastjórar sem svöruðu spurningalistum árin 2006, 2001 og 1991, flokkaðir eftir kyni, aldri og menntun.

Ár	Kyn (%)		Aldur (%)				Menntun (%)		
	Karlar	Konur	20–39	40–49	50–59	60–	KÍ	B.Ed.	Stj.nám
2006	58	42	12	31	47	10	30	52	58
2001	67	33	14	38	41	7	47	35	25
1991	72	28	26	44	24	7	54	23	-

Athygli vekur að hlutfall karla og kvenna í stöðum skólastjóra er jafnara en áður var. Hlutfall karlkyns skólastjóra á árinu 2006 er t.d. 58% og kvenkyns skólastjóra 42%. Árið 1991 er þetta hlutfall mun ójafnara eða 72% karlar og 28% konur. Aldursdreifing skólastjórahópsins er einnig að breytast og virðist sem meðalaldur þeirra fari hækkandi. Árið 2006 er hlutfall þeirra sem eru yfir fimmtugu 57% en er 31% árið 1991. Árið 2006 eru 43% skólastjóra á aldrinum 20–49 ára en 70% árið 1991. Þá hefur menntun hópsins breyst talsvert, og eru 58% skólastjóra árið 2006 með einhvers konar framhaldsnám í stjórnun en það er aukning um 33% frá því árið 2001. Loks fer þeim fjölgandi sem eru með B.Ed.-gráðu, árið 2006 eru þeir 52% en 23% árið 1991.

Enginn skólastjóri var með menntun í stjórnun árið 1991 en þess ber að geta að formlegt stjórnunarnám fyrir skólastjórnenndur var fyrst sett á laggirnar við Kennaraháskóla Íslands árið 1988. Í þessari könnun eru þeir orðnir 58%. Rétt er að ítreka að tölurnar í töflu 1 eru byggðar á svarhlutföllum og víkja því lítillega frá raunverulegum tölum um hópinn í heild. Samkvæmt upplýsingum frá Hagstofunni var hlutfall kvenna í störfum skólastjóra t.d. orðið um 54% árið 2006 (Hagstofan, 2008).

Breytingar á vægi viðfangsefna

Hlutverk skólastjóra er víðfeðmt og viðfangsefnin fjölbreytt en í þessari könnun er stuðst við sömu afmörkun starfsins og gert var 2001 og 1991 og byggist á athugun sem McCleary og Thomson (1979) gerðu meðal skólastjóra í Bandaríkjunum (sjá Börkur Hansen o.fl., 1994). Þrátt fyrir annmarka þessarar flokkunar býður hún upp á sam-anburð á því í hvaða starfspætti skólastjórar verja tíma sínum á þessu tímabili.

Röðun viðfangsefna í raunverulega og ákjósanlega forgangsröð árin 2006, 2001 og 1991 er sýnd í töflu 2.

Tafla 2 – Röðun viðfangsefna í raunverulega og ákjósanlega forgangsröð árin 2006, 2001 og 1991.

Viðfangsefni	Raunveruleg röðun			Ákjósanleg röðun			Mismunur		
	2006	2001	1991	2006	2001	1991	2006	2001	1991
Námskrárvinna	4	5	2	1	1	1	3	4	1
Starfsfólk	2	3	5	2	5	6	0	2	1
Stjórnun / umsýsla	1	1	1	7	6	5	6	5	4
Málefni nemenda	5	2	3	4	4	3	1	2	0
Hegðun nemenda	6	4	4	9	9	8	3	5	4
Skólahverfið	8	8	7	6	7	7	2	1	0
Skólaskrifstofa	7	7	9	8	8	9	1	1	0
Endurnýjun í starfi	9	9	8	5	3	4	4	6	4
Áætlanagerð	3	6	6	3	2	2	0	4	4
<i>Samtals</i>							20	30	18

Athygli vekur að skólastjórar segjast verja mestum vinnutíma sínum í *stjórnun/umsýslu*, þ.e. þætti er tengjast rekstri skólans, skrifstofuhaldi, fjármálum, bréfaskriftum, skýrslugerð, o.s.frv. Þessu er eins farið 2001 og 1991. Skólastjórar setja *námskrárvinnu* í fyrsta sæti í ákjósanlegri röðun viðfangsefna öll árin en námskrárvinna beinist að atriðum sem tengjast framkvæmd aðalnámskrár, svo sem skólanámskrá og skipulagi á námi og kennslu. Það vekur athygli að *starfsfólk* skipast í annað sæti 2006, bæði í raunverulegri og ákjósanlegri forgangsröðun, en með starfsfólki er átt við ráðningar, ráðgjöf, mat og stuðning við það fólk sem í skólunum starfar. Hér er nokkur breyting frá fyrri árum, en 1991 skipaðist starfsfólk í fimmta sæti í raunverulegri röðun og í sjötta sæti í ákjósanlegri röðun viðfangsefna.

Þá vekur einnig athygli að *áætlanagerð* er nú í þriðja sæti í raunverulegri röðun viðfangsefna en var í sjötta sæti árin 1991 og 2001. Með áætlanagerð er átt við skipulagsvinnu, svo sem gerð starfsáætlana sem taka til nokkurra mánaða eða ára. Ákjósanleg

röðun þessa viðfangsefnis var í öðru sæti árin 1991 og 2001 en í þriðja sæti árið 2006 sem er sama sætið og í raunverulegu röðuninni það árið. Þá virðist röðun á *hegðun nemenda*, þ.e. verkþáttum tengdum hegðunarvandkvæðum nemenda, svo sem fundum og reglum þar um, vera að breytast. Það viðfangsefni er nú í sjötta sæti í raunverulegri röðun en var í fjórða sæti 1991 og 2001. Hegðun nemenda er jafnframt eitt þeirra viðfangsefna sem skólastjórar hafa sett talsvert neðar í ákjósanlegri röðun viðfangsefna, þ.e. í níunda og áttunda sæti. Flokkurinn *Málefni nemenda* virðist einnig vera að færast til en þau skipast nú í fimmta sæti í raunverulegri röðun viðfangsefna en voru áður í öðru og þriðja sæti. Með málefnum nemenda er átt við verkþætti eins og ráðgjöf við nemendur, vinnu vegna félagsstarfa, samstarf við foreldra, o.s.frv.

Bilið í heild milli raunverulegrar og ákjósanlegrar röðunar viðfangsefnanna sem hér eru tekin til skoðunar sveiflast nokkuð á því árabili sem er lagt til grundvallar. Þetta bil er í heild 20 sæti árið 2006 en var 30 sæti árið 2001 og 18 sæti 1991. Á þessu 15 ára tímabili er bilið milli raunverulegrar og ákjósanlegrar forgangsröðunar áhugaverðast árið 2001, þegar það er mest, en þá voru fimm ár frá því að grunnskólinn var færður til sveitarfélaga með tilheyrandi breytingum í starfsumhverfi skólastjóra. Það má því segja að árið 2006 hafi skólastjórar færst nær því að verja tíma sínum í viðfangsefni með sambærilegum hætti og árið 1991.

Þessar breytingar á forgangsröðun á árinu 2006 í samanburði við forgangsröðun sömu viðfangsefna 2001 og 1991 gefa því vísbendingar um að hlutverk skólastjóra sé að breytast nokkuð frá því sem áður var. Stærstu breytingarnar lúta að þeim tíma sem skólastjórar verja í vinnu með starfsfólki og við áætlanagerð en þeir virðast verja mun meira af vinnutíma sínum í verkefni sem tengjast þessum þáttum nú en áður.

Deildarstjórar og áhrif þeirra á hlutverk skólastjóra

Ein ástæðan fyrir því að skólastjórar verja auknum tíma í áætlanagerð og vinnu með starfsfólki kann, eins og að framan greinir, að vera tilkoma deildarstjóra en það starfsheiti var formlega ákvarðað í kjarasamningum árið 2001. Í töflu 3 er greint frá mati skólastjóra á breytingum á störfum sínum með tilkomu deildarstjóra.

Tafla 3 – Breytingar á störfum skólastjóra með tilkomu deildarstjóra.

Viðfangsefni	Tími sem skólastjórar verja í viðkomandi viðfangsefni (%)*		
	Minni tími	Engar breytingar	Meiri tími
Stefnumótun	6	24	69
Dagleg stjórnun	19	24	56
Samstarf við foreldra	23	48	29
Hegðun nemenda	56	22	22
Fjármálaumsýsla	4	43	53
Samskipti við fræðsluyfirvöld	4	49	47
Vinna við sjálfsmat	10	47	42
Gerð endurmenntunaráætlana	6	47	47
Skipulag og framkvæmd þróunarverkefna	13	50	37
Ráðgjöf við starfsfólk	25	25	49

*132 skólastjórar svöruðu listanum í heild en 88 þessari spurningu að jafnaði. Það kemur til af því að ekki eru deildarstjórar í öllum skólum.

Af þessari töflu má sjá að tilkoma deildarstjóra hefur skapað skólastjórum aukið svigrúm til að sinna ýmsum mikilvægum málaflokkum. Tæp 70% skólastjóra telja að þeir hafi fengið aukinn tíma til að sinna *stefnumótun* fyrir skólann, þ.e. vinnu við að marka skólanum sérstöðu í skólanámskrá og öðrum gögnum sem birta áherslur hans. Skólastjórum gefst einnig aukinn tími til að sinna *daglegri stjórnun*, en 56% skólastjóranna segjast hafa meiri tíma en áður til að sinna þessum verkþætti.

Það vekur athygli að 49% skólastjóranna segjast hafa meiri tíma til að sinna *ráðgjöf við starfsfólk* en það er í samræmi við þær áherslur sem fram koma í töflu 2 hér að framan þar sem viðfangsefnið *starfsfólk* hefur færst ofar á forgangslista yfir mikilvæga málaflokka. Hlutfall þeirra svarenda sem telja að aukinn tími hafi skipast til að vinna við *gerð endurmenntunaráætlana* og til vinnu við *skipulag og framkvæmd þróunaráætlana* er 47% en þessir þættir beinast að því að styrkja innviði skólastarfsins.

Engin marktæk tengsl komu í ljós þegar skoðuð er fylgni þessara svara skólastjóranna við frumbreytur eins og reynslu skólastjóra í starfi, stærð skóla, kyn skólastjóra, staðsetningu skóla o.fl.

Tilkoma deildarstjóra virðist almennt hafa skapað skólastjórum aukinn tíma til að sinna mörgum viðfangsefnum sem þeir telja mikilvæg.

Kennarar – hlutdeild þeirra og áhrif á mótun skólastarfs

Í 14. gr. grunnskólalaga frá 1995 nr. 66 með áorðnum breytingum árið 2006 er undirstrikt að skólastjóri er forstöðumaður grunnskóla, stjórnar honum, veitir faglega forystu og ber ábyrgð á starfsemi hans gagnvart yfirvöldum. Jafnframt segir að skólastjóri boði til kennarafundar eins oft og þurfa þykir en formleg völd og aðild kennara að stjórnkerfi skólans eru ekki tíunduð frekar. Þrátt fyrir litla formlega aðild að yfirstjórn skólans er ljóst að hlutdeild kennara í starfsemi hans er mikil enda sjá kennarar um meginverkefni skólans, þ.e. kennslu og verkefni sem tengjast henni. Hlutverk skólastjóra mótast því talsvert af sýn kennara á aðild sína og áhrif á ákvarðanir í skólastarfinu.

Tafla 4 lýsir því hvernig skólastjórar meta þátttöku og áhrif kennara í skólastarfinu, þ.e. aðild þeirra að ákvörðunum um mikilvæg málefni og áhrif þeirra á stjórnun skólans.

Tafla 4 – Þátttaka og áhrif kennara á ákvarðanir að mati skólastjóra.

	Mat á þátttöku og áhrifum (%)		
	Lítill	Nokkur	Mikil
Þátttaka kennara í ákvörðunum um mikilvæg málefni	1	17	82
Áhrif kennara á stjórnun skólans	2	37	62

Eins og fram kemur í töflu 4 metur yfirgnæfandi meirihluti skólastjóra (82%) það svo að þátttaka kennara sé mikil í ákvörðunum um mikilvæg málefni í skólastarfinu. Einungis 1% þeirra telur að þátttaka kennara sé lítil. Þá telja 62% skólastjóranna að áhrif kennara á stjórnun skólans séu mikil. Í töflu 5 er nánar greint frá mati skólastjóra á því hve mikla áherslu kennarar leggja á að fá að taka þátt í ákvörðum um einstaka þætti í skólastarfinu og áhrifum kennara á ákvarðanir um sömu atriði.

Tafla 5 – Þátttaka og áhrif kennara á ákvarðanir um ýmis viðfangsefni að mati skólastjóra.

	Áhersla kennara á þátttöku (%)			Áhrif kennara á ákvarðanir (%)		
	Lítill	Nokkur	Mikil	Lítill	Nokkur	Mikil
Faglegar áherslur í skólanámskrá	3	24	73	1	19	70
Námsmat	1	11	88	1	11	88
Kennsluhættir	0	8	92	0	7	93
Skipan nemenda í bekki	31	40	29	40	33	27
Skóladagatal	8	32	60	13	34	53
Samstarf við foreldra	4	24	72	2	16	82
Sjálfsmat skóla	29	38	33	22	35	43
Endurmenntunaráætlanir	17	38	45	11	41	48
Fjárveitingar til einstakra verkefna	52	39	9	58	30	12
Sérkennsla	6	33	61	12	38	50
Próunaráætlanir	10	30	60	8	31	61

Eins og vænta mátti telja skólastjórar að kennarar leggi mesta áherslu á þátttöku í ákvörðunum um *kennsluhætti*, eða 92%, og telja flestir þeirra að þar hafi þeir mikil áhrif, eða 93%. Þar á eftir kemur *námsmat* og *faglegar áherslur í skólanámskrá*. Athygli vekur að 33% skólastjóranna telja að kennarar leggi mikla áherslu á þátttöku í *sjálfsmati skóla* en 43% þeirra telja áhrif þeirra mikil á ákvarðanir um sjálfsmat, þ.e. skólastjórnarnir telja kennarana hafa meiri áhrif en vilja til þátttöku í ákvörðunum um þennan þátt. Þá telja 29% skólastjóranna að kennarar leggi litla áherslu á þátttöku í ákvörðunum um *sjálfsmat skóla* og 17% telja að kennarar leggi litla áherslu á *endurmenntunaráætlanir* starfsfólks. Rúm 70% skólastjóranna telja að kennarar leggi mikla áherslu á þátttöku í ákvörðunum um *samstarf við foreldra* en 83% þeirra telja að áhrif foreldra séu mikil á ákvarðanir um þetta viðfangsefni. Hér meta skólastjórnarnir áhrif kennara meiri en vilja þeirra til þátttöku.

Pegar skoðuð er fylgni svara skólastjóranna við frumbreytur, svo sem reynslu skólastjóra í starfi, stærð skóla, kyn skólastjóra, staðsetningu skóla (Reykjavík, höfuðborgarsvæðið utan Reykjavíkur, landsbyggðin) koma í ljós marktæk tengsl á nokkrum stöðum. Þannig var marktæk fylgni á milli starfsreynslu skólastjóra og mats þeirra á vilja kennara til að taka þátt í ákvörðunum um skóladagatal, ($r_s(131)=0,208$, $p < 0,05$). Eftir því sem skólastjórar hafa starfað lengur við sama skóla telja þeir frekar að kennarar vilji taka þátt í ákvörðunum um skóladagatal. Þá var marktæk, neikvæð fylgni milli stærðar skóla og mats skólastjóra á vilja kennara til að taka þátt í ákvörðunum um sérkennslu ($r_s(132)=-0,263$, $p < 0,01$) sem og mats á vilja kennara til að taka þátt í ákvörðunum um fjárveitingar til einstakra verkefna ($r_s(130)=-0,198$, $p < 0,05$), þ.e. eftir því sem skólinn er stærri telja skólastjórar að kennarar hafi minni vilja til að taka þátt í ákvörðunum um sérkennslu og um fjárveitingar til einstakra verkefna.

Fram komu marktæk tengsl milli kyns skólastjóra og mats þeirra á áhrifum á ákvarðanir um skóladagatal. Konur meta það svo, frekar en karlar, að kennarar hafi áhrif á ákvarðanir um skóladagatal $\chi^2(2, N=131)=6,42$, $p < 0,05$). Loks voru marktæk tengsl í svörum skólastjóranna eftir landshlutum. Þeir sem tilheyra landsbyggðinni telja frekar en skólastjórar í Reykjavík og í öðrum sveitarfélögum á höfuðborgarsvæðinu

að kennarar vilji taka þátt í ákvörðunum um skipan nemenda í bekki (χ^2 (4, N=127)=11,55, $p<0,05$).

Niðurstöður sem tilgreindar eru í töflu 5 sýna að skólastjórar telja að þátttaka og áhrif kennara á ákvarðanir um mikilvæg fagleg málefni í skólastarfinu séu allmikil en mismunandi eftir verkefnum. Þættirnir *sjálfsmat skóla*, *samstarf við foreldra* og *endurmenntunaráætlanir starfsfólks* virðast hafa nokkra sérstöðu meðal þeirra verkefna sem tekin voru til athugunar, en þar meta skólastjórar áhrif kennara meiri en vilja þeirra til þátttöku. Þá vekur athygli að skólastjórnendur sem starfa í fjölmennum skólum meta vilja kennara minni til þátttöku í ákvörðunum um sérkennslu og fjárveitingar til einstakra verkefna en skólastjórar sem stjórna fámennari skólum.

Foreldrar og áhrif þeirra á skólastarf

Með grunnskólalögunum 1995 var stigið stórt skref í þá átt að tengja skólann helstu hagsmunaaðilum og var tilfærslan til sveitarfélaga liður í því. Með þeirri ráðstöfun er fólki í héraði veitt aukin hlutdeild í stjórnun og rekstri grunnskólans frá því sem áður var. Aukin þátttaka foreldra er einnig tíunduð í lögunum, svo sem með foreldraráðum, samtökum foreldra og aðild þeirra að skólanefndum. Þá er undirstrikað í lögunum að starfsmönnum skóla beri að efla samstarf heimilis og skóla. Það er því athyglisvert að kanna sýn skólastjóra á áhrif foreldra á skólastarfið.

Tafla 6 – Þátttaka og áhrif foreldra á ákvarðanir að mati skólastjóra.

	Áhrif sem foreldrar hafa (%)			Áhrif sem foreldrar ættu að hafa (%)		
	Lítill	Nokkur	Mikil	Lítill	Nokkur	Mikil
Stefnumótun skólans	49	42	9	18	60	22
Skóladagatal	35	43	22	13	60	27
Kennsluhættir	80	19	1	48	49	3
Námsefni	94	6	0	56	39	5
Stjórnun skólans	67	28	3	42	51	7
Samskipti heimilis og skóla	18	55	27	0	29	71
Hegðun og samskipti nemenda	36	46	18	8	37	55

Athygli vekur að 27% skólastjóranna segja að foreldrar hafi mikil áhrif á *samskipti heimilis og skóla* og 71% þeirra telja að þeir ættu að hafa þar mikil áhrif. Um 18% skólastjóranna telja áhrif foreldra á *hegðun og samskipti nemenda* vera mikil og 55% þeirra telja að þau áhrif eigi að vera mikil. Þá vekur athygli að skólastjórnir telja að áhrif foreldra á þá þætti sem spurt var um ættu að vera meiri en raun ber vitni. Þessar niðurstöður eru athyglisverðar og áhugavert að kanna nánar síðar hvað veldur þessum mun á mati skólastjóra á raunverulegum og æskilegum áhrifum foreldra á skólastarfið.

Þegar skoðuð er fylgni svara skólastjóranna við frumbreyttur eins og reynslu skólastjóra í starfi, stærð skóla, kyn skólastjóra, staðsetningu skóla o.fl. koma í ljós marktæk tengsl á nokkrum stöðum. Marktæk neikvæð fylgni kemur fram milli starfsreynslu (fjöldi ára í starfi sem skólastjórar) og hvort það eigi að auka eða minnka áhrif foreldra á skólastarfið (r_s (130) = -0,210, $p < 0,05$), þ.e. samfara aukinni reynslu skólastjóra telja þeir að draga eigi úr áhrifum foreldra á skólastarfið.

Þá hefur stærð skóla (fjöldi nemenda) neikvæða fylgni við mat skólastjóra á áhrifum foreldra á námsefni ($r_s(132) = -0,195$, $p < 0,05$) og mat þeirra á áhrifum foreldra á málefni er varða hegðun og samskipti við nemendur ($r_s(132) = -0,212$, $p < 0,05$). Eftir því sem skólastjórnir starfa við stærri skóla telja þeir áhrif foreldra minni á val námefnis sem og málefni er tengjast hegðun og samskiptum nemenda. Það vekur athygli að konur telja frekar en karlar að foreldrar hafi mikil áhrif á málefni er varða hegðun og samskipti nemenda ($\chi^2(2, N=131) = 13,61$, $p < 0,001$) og að konur frekar en karlar telja að foreldrar eigi að hafa lítil sem engin áhrif á kennsluhætti ($\chi^2(2, N=131) = 9,23$, $p < 0,01$).

Marktæk tengsl komu fram við nokkur atriði í svörum skólastjóranna eftir landshlutum. Þeir sem starfa í öðrum sveitarfélögum á höfuðborgarsvæðinu en Reykjavík telja frekar en þeir sem starfa í Reykjavík eða á landsbyggðinni að foreldrar hafi mikil áhrif á stefnumótum skólans ($\chi^2(4, N=129) = 17,61$, $p < 0,001$) og eigi að hafa mikil áhrif á stefnumótum skólans ($\chi^2(4, N=129) = 14,09$, $p < 0,01$). Þá telja þeir sem starfa á höfuðborgarsvæðinu frekar en þeir sem starfa í Reykjavík eða á landsbyggðinni að foreldrar eigi að hafa mikil áhrif á kennsluhætti ($\chi^2(4, N=129) = 9,51$, $p < 0,05$) og að foreldrar eigi að hafa mikil áhrif á stjórnun skóla ($\chi^2(4, N=129) = 12,52$, $p < 0,05$).

Þessar niðurstöður benda til þess að skólastjórar telji almennt að það beri að efla áhrif foreldra á skólastarfið á öllum þeim sviðum sem spurt var um. Skoðanir skólastjóranna á áhrifum foreldra eru þó ekki einhlítar og vekur sérstaða skólastjóranna á höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur athygli. Þeir telja áhrif foreldra á stefnumótun, mótun kennsluhátta og stjórnun skóla mikil og telja jafnframt að það beri að auka áhrif foreldra á þessa þætti.

UMRÆÐA

Í þessum kafla er umræðunni skipt í fimm hluta og á yfirskrift hvers þeirra að endurspegla þær meginniðurstöður sem rannsóknir höfunda á hlutverki skólastjóra hafa leitt í ljós.

Bilið milli raunverulegra og ákjósanlegra viðfangsefna

Af töflu 2 sést að í þeim þremur könnunum sem höfundar hafa gert er talsvert bil milli þess sem skólastjórar telja æskilega forgangsröðun viðfangsefna og raunveruleikans. Gera má ráð fyrir að þessi munur verði ætíð til staðar í einhverjum mæli en hann stafar fyrst og fremst af því að skólastjórinn hefur takmarkað vald á umhverfi sínu. Ytri kröfur og þrýstingur takmarka frelsi til athafna, svo sem þegar skólastjóra eru fengin ýmis viðbótarverkefni. Feli yfirvöld skólum aukin verkefni, t.d. rekstur mötuneytis, dvöl eftir skólatíma eða aukna upplýsingagjöf af ýmsu tagi getur það leitt til ýmiss konar togstreitu. Við þetta getur skapast spenna milli stjórnvalda og skóla vegna þess að skólastjórar verða að sinna verkefnum sem þeir telja að falli utan við faglegt hlutverk skóla sem mennta- og uppeldisstofnana. Vinna skólastjórna við verkefni sem þessi getur jafnframt leitt til þess að kennurum finnist skólastjórar verða þeim fjarlægari

en áður var. Rannsóknir Guðnýjar Guðbjörnsdóttur (2001), Gunnars Finnbogasonar (1996) og Blackmore (1998), sem minnst var á hér að framan, skjóta stoðum undir þessar ályktanir. Í greinum þessara fræðimanna er fjallað um áhrif aukins þrýstings af hálfu stjórnvalda á hlutverk skólastjórnaenda.

Breytingar á ytra umhverfi, sem fylgdu flutningi grunnskólans til sveitarfélaga árið 1995, urðu til þess að bilið milli hins ákjósanlega og raunverulega jókst verulega frá árinu 1991 til 2001. Nýjar kröfur og breytt samskipti við fræðsluyfirvöld eru hugsanlega skýringin á þessum mun. Á árinu 2006 hefur aftur dregið saman í þessum efnum enda hafa skólastjórar haft um áratug til að laga sig að breyttum aðstæðum. Enn er þó talsverður munur á því sem þeir vilja og gera. Ennþá er viðfangsefnið *stjórnun og umsýsla* í fyrsta sæti í raunverulegri röðun en árið 2006 vildu skólastjórar sjá það í sjöunda sæti. Þetta bendir til þess að mörg viðfangsefni sem falla undir þetta verk svið séu að mati þeirra íþyngjandi og taki of mikinn tíma frá öðrum veigameiri viðfangsefnum.

Tilkoma deildarstjóra virðist hafa auðveldað skólastjórum að móta hlutverk sitt en þeir telja að deildarstjórar hafi skapað þeim aukin tækifæri til að sinna ákjósanlegum verkefnum. Hlutdeild deildarstjóra kann að vera ein skýringin á því að bilið milli raunverulegrar röðunar og ákjósanlegrar hefur minnkað verulega frá árinu 2001. Þá er ósvarað þeirri spurningu hvers vegna skólastjórar nýta sér ekki vinnuframlag deildarstjóra meira til verkefna sem þeir vilja síður sinna.

Starfsmenn sem auðlind

Starfsmannamál eru sífellt meira í brennidepli enda er starfsfólk mesta auðlind hverrar stofnunar og brýnt að nýta það til góðra verka. Undir viðfangsefnið *starfsfólk* í könnunum sem greint var frá hér að framan falla þættir á borð við ráðningar, ráðgjöf og mat og stuðning við þá sem í skólunum starfa. Í fyrri rannsóknum greinarhöfunda hefur áherslan á starfsmannamál sveiflast nokkuð en í rannsókninni 2006 vekur athygli að starfsfólk skipar annað sæti bæði í raunverulegri og ákjósanlegri forgangsröð helstu viðfangsefna skólastjóra. Starfsfólk hefur þannig færst nokkuð upp frá árinu 1991 þegar skólastjórar settu þetta viðfangsefni í fimmta og sjötta sæti í ákjósanlegri röðun.

Þessi niðurstaða bendir til þess að íslenskir skólastjórar líti í vaxandi mæli á sig sem starfsmannastjóra. Ástæðan kann að vera sú að þeir álíti að gæði og árangur í skólastarfi sé að miklu leyti háð starfsmönnum og starfsmannastjórnun. Hugsanlega telja þó einhverjir skólastjórar að þátttaka kennara í ákvörðunum sé ill nauðsyn sem komi gæðum skólastarfs lítið við. Í Reykjavík kann ein ástæðan fyrir þessari áherslu á starfsmannamál að vera sú að skólastjórum er nú skylt að taka viðtöl við alla starfsmenn árlega. Þótt óvíst sé hvort þeirri skyldu er framfylgt í öllum tilvikum má ætla að tilkoma deildarstjóra árið 2001 hafi auðveldað skólastjórum þetta viðfangsefni. Vel má því vera að skólastjórar verji auknum tíma í vinnu með starfsfólki vegna tilkomu deildarstjóra enda telja þeir að deildarstjórar hafi m.a. gert þeim kleift að sinna ráðgjöf við starfsfólk. Önnur ástæða kann að vera sú að skólastjórar telji vinnu við gerð *end-urmenntunaráætlana* og skipulag og framvæmd *þróunaráætlana* falla undir vinnu sína með starfsfólki en nærri helmingur skólastjóra kvað svigrúm sitt til að sinna þessum tveim málaflokkum hafa aukist.

Deildarstjórar skapa aukið svigrúm

Ráðning deildarstjóra hefur tvímælalaust haft áhrif á hlutverk skólastjóra og skapað þeim aukið svigrúm til að ákvarða í hvaða viðfangsefni þeir verja einkum tíma sínum. Með tilkomu deildarstjóra telja um 70% skólastjóra sig verja meiri tíma en áður til að sinna verkefnum á sviði stefnumótunar. Röskur helmingur skólastjóranna telur sig hafa meiri tíma til daglegrar stjórnunar og álíka margir segjast verja meiri tíma í ráðgjöf við starfsfólk. Ekki er unnt að ráða af svörunum hvað felst einkum í slíkri ráðgjöf en gera má ráð fyrir að hún beinist að faglegum málefnum í bland við persónuleg mál efni einstaklinga. Í heildina benda niðurstöður til þess að skólastjórar geti í auknum mæli einbeitt sér að þeim viðfangsefnum sem þeir sjálfir telja brýnust og á það við um alla sem svöruðu, óháð þáttum eins og stærð skóla eða staðsetningu, og er þetta eitt dæmi um þá einsleitni sem virðist einkenna íslenska grunnskóla.

Í rannsókn Sigríðar Önnu Guðjónsdóttur (2006) á afstöðu skólastjóra og kennara til deildarstjóra kom fram að bæði skólastjórar og kennarar eru ánægðir með störf deildarstjóra en skólastjórar þó mun ánægðari en kennararnir enda eiga yfir 80% skólastjóra dagleg samskipti við deildarstjóra sína. Í rannsókn Sigríðar Önnu kemur einnig fram að nokkur hluti kennara (um 30%) telur sig ekki þekkja vel til starfa deildarstjóra og má gera ráð fyrir að í þeim tilvikum starfi deildarstjórar meira með skólastjóra en kennurunum. Bæði skólastjórar og kennarar telja að mikil ábyrgð hvíli á deildarstjórum og þeir sinni ekki síst faglegum viðfangsefnum eins og þróunarstörfum, sjálfsmati skóla og skólanámskrá. Sá aukni tími til stjórnunar sem fengist hefur með ráðningu deildarstjóra virðist því í verulegum mæli nýttur til að styrkja undirstöður hins faglega starfs.

Á heildina litið má draga þá ályktun að tilkoma deildarstjóra veiti skólastjórum svigrúm sem þeir nýti til faglegrar forystu. Rannsókn greinarhöfunda leiddi í ljós að skólastjórar eru almennt ánægðir með störf deildarstjóra og telja að tilkoma þeirra hafi eflt faglegt starf skólanna.

Kennarar og erfiðleikar við að virkja þá

Í kennarakönnun höfunda árið 2005 var ekki spurt beinlínis um þátttöku þeirra í ákvörðunum og áhrif þeirra innan sinna skóla. Niðurstöður þeirrar rannsóknar bentu eigi að síður til þess að kennarar hefðu að jafnaði mikil áhrif á ákvarðanir innan skóla (Amalía, Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson, 2006). Áhrif kennara virðast þó vera mismikil eftir málaflokkum. Fram komu vísbendingar um að kennarar teldu sig ekki hafa mikil áhrif í fjölmörgum faglegum efnum, svo sem við sjálfsmat skóla, þróunarverkefni, gerð endurmenntunaráætlana o.fl. Samkvæmt sömu rannsókn telja kennarar sig á hinn bóginn hafa mikið faglegt sjálfstæði um kennsluhætti, námsmat, skólanámskrá, samstarf við foreldra o.fl.

Í þeirri rannsókn sem hér er kynnt kemur fram að skólastjórum finnst oft og tíðum erfitt að virkja kennara til þátttöku í mikilvægum málefnum, svo sem símenntunaráætlunum og sjálfsmati. Ætla má að sá mikli munur sem er á afstöðu skólastjóra annars vegar og kennara hins vegar til þátttöku kennara í ákvörðunum geti skapað

togstreitu milli skólastjóra og kennara. Amalía, Börkur og Ólafur (2006) hafa bent á að sumir stjórnunarhættir (bls. 19) séu líklegri en aðrir til þess að efla og styðja kennara til áhrifa. Í kennurum landsins býr mikill mannauður sem brýnt er að virkja til góðra verka innan grunnskólans. Brjótast þar út úr þeirri hefð sem skapast hefur, að kennarar séu fyrst og fremst ábyrgir fyrir sínum bekk eða sinni grein, og virkja þá til áhrifa í skólastarfinu. Slíkar áherslur eru í takt við þá þekkingu sem fyrir liggur um árangursríka stjórnunarhætti.

Mat skólastjóra á áhrifum foreldra

Mat skólastjóra á áhrifum foreldra á hina ýmsu þætti í skólastarfi er athyglisvert. Þá þætti sem spurt var um má greina í þrjá flokka: Stjórnunarlega þætti, þætti er snerta nám og kennslu og þætti er tengjast samskiptum nemenda og tengslum við foreldra. Áhrif foreldra á stjórnunarlegu þættina, skóladagatal, stefnumótun og stjórnun skóla telja skólastjórar almennt vera nokkur en segja jafnframt að þessi áhrif beri að auka, einkum áhrif þeirra á skóladagatal og stefnumótun. Skólastjórar á höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur skera sig úr, en þeir telja að foreldrar hafi mikil áhrif á stefnumótun og stjórnun skóla sem jafnframt beri að efla enn frekar. Ekki er ljóst hvernig skýra má þennan mun á því hvernig skólastjórar meta áhrif foreldra á þessa þætti en ætla má að aukin tengsl við foreldra með vali á skólum eins og í Garðabæ (sjá Skólastefna Garðabæjar 2006–2009) geti hér átt hlut að máli. Í skólastefnu Garðabæjar segir t.d. að fé fylgi barni óháð því í hvaða skóla það gengur, þ.e. í hefðbundinn grunnskóla á vegum bæjarins eða sjálfstætt rekinn grunnskóla (bls. 8). Þá hafa skólahverfi verið afnumin í Garðabæ og geta því foreldrar valið um í hvaða skóla sveitarfélagsins þeir senda börn sín (bls. 8). Ráðstafanir af þessu tagi eru dæmi um leiðir sem farnar hafa verið til auka áhrif foreldra í skólastarfi með markaðstengdara fyrirkomulagi en almennt er gert.

Áhrif foreldra á nám og kennslu, þ.e. kennsluhætti og námsefni, eru óveruleg og eiga að vera það að mati skólastjóranna. Þessi niðurstaða kemur ekki á óvart þar sem löng hefð er fyrir því að skólar móti eigin skólastefnu og kennarar ákveði kennsluáferðir og námsefni án umtalsverðra áhrifa foreldra. Athygli vekur að eftir því sem skólastjórnarnir starfa við stærri skóla telja þeir áhrif foreldranna á námsefni vera minni. Skýringin kann að vera sú að oft er minni nálægð milli foreldra og kennara í fjölmennum skólum en fámennum og þátttaka foreldra í vali á námsefni óraunhæfari, auk þess sem framboð á námsefni er takmarkað. Þá vekur athygli að konur fremur en karlar í hópi skólastjóra telja að foreldrar eigi ekki að hafa mikil áhrif á kennsluhætti. Þessi áhersla kemur jafnframt fram hjá þeim skólastjórnendum sem starfa á höfuðborgarsvæðinu, þ.e. utan Reykjavíkur. Í heild eru skólastjórar þó þeirrar skoðunar að áhrif foreldra eigi að vera heldur meiri en þau nú eru á þessum sviðum náms og kennslu.

Samskipti nemenda og tengsl við foreldra var síðasti flokkurinn sem skólastjórnarnir voru spurðir um. Rúmlega 71% skólastjóra vill auka áhrif foreldra í samskiptum heimilis og skóla en einungis 27% þeirra telja að áhrif foreldra séu mikil á þessu sviði. Hér ber því verulega í milli þess sem er og þess sem skólastjórar telja æskilegt. Skólastjórnarnir telja einnig að áhrif foreldra á sviðum hegðunar og samskipta nemenda ættu

að vera talsvert meiri en nú er. Skólastjórar í fjölmönnum skólum telja áhrif foreldra minni í þessum efnum en þeir sem eru í fámennum skólum. Skólastjórnarnir virðast því vilja auka tengslin við foreldra og auka áhrif þeirra á hegðun og samskipti nemenda. Þessi niðurstaða kemur ekki á óvart í ljósi þess að menntun og uppeldi grunnskólabarna er samstarfsverkefni heimila og skóla. Þá ber að athuga að hegðunarvandkvæði ýmiss konar eru allmikil í mörgum skólunum, eins og athugun Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur 2005–2006 bendir til (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Mat skólastjóra á áhrifum foreldra á þessa þætti er einnig athyglisvert í því ljósi að skólastjórar geta haft á valdi sínu að þróa þá, þ.e. þeir geta aukið áhrif foreldra á hina ýmsu þætti skólastarfsins ef þeir svo kjósa. Þessi sýn kann þó að vera of einföld enda heyrst oft að skólum gangi illa að fá foreldra til virkrar þátttöku í skólastarfinu.

NIÐURLAG

Umhverfi grunnskóla hefur breyst mikið á síðustu árum og áratugum. Slíkar breytingar hafa með ýmsum hætti áhrif á skólastarf og þar með hlutverk þeirra sem í skólunum starfa. Hlutverk skólastjóra sem leiðtoga og stjórnenda hefur því breyst og þróast.

Í þeirri rannsókn sem hér var fjallað um var athyglinni beint að stöðu og hlutverki skólastjóra á breytingatímum. Leitast var við að bera niðurstöður saman við fyrri rannsóknir höfunda. Til viðbótar fyrra rannsóknarefni, um röðun viðfangsefna eftir mikilvægi, voru skólastjórar nú beðnir að leggja mat á áhrif þriggja aðila á skólastarfið, kennara, millistjórnenda og foreldra.

Segja má að starfsmenn hvers skóla séu helsta auðlind hans. Fagleg forysta skólastjóra hlýtur því að beinast í auknum mæli að því að virkja kennara til forystu með því að dreifa valdi og ábyrgð innan skólans. Niðurstöður benda til þess að skólastjórum sé þetta ljóst og því leggi þeir vaxandi áherslu á starfsmannamál, einkum að virkja kennara við stefnumótandi ákvarðanir. En skólastjórar virðast telja það vissum erfiðleikum bundið að virkja kennara til forystu. Þar kunna ýmsar hindranir að vera á vegi, svo sem hefðir, skilgreiningar á vinnutíma kennara og dulin átök um forræði yfir kennslu. Þessar hindranir þarf að greina og leita leiða til að ryðja þeim úr vegi.

Skólastjórar ráða miklu um það hvernig samskiptum skóla og heimila er hagað. Þessi rannsókn leiðir í ljós að skólastjórar telja mikilvægt að auka tengsl við foreldra. Skoðanir skólastjóra og foreldra á því hvað mikilvægast sé að hafa samstarf um geta verið ólíkar. Skólastjórum kann því að veitast erfitt að finna samstarfinu farsælan farveg. Áherslan á foreldrasamstarf er tiltölulega ný og því má ætla að það geti tekið skóla og foreldra nokkurn tíma að þróa samstarfið þannig að allir geti vel við unað.

Skólastjórar virðast almennt ánægðir með þá breytingu sem varð á stjórnkerfi skóla með tilkomu deildarstjóra enda virðist hún hafa auðveldað þeim að móta hlutverk sitt. Aðrar rannsóknir höfunda (Börkur Hansen o.fl., 1994; 2002) hafa á hinn bóginn bent til þess að kennarar séu ekki eins sáttir við störf deildarstjóra og skólastjórnarnir eru. Hér er því einnig verk að vinna fyrir skólastjóra, þ.e. að finna starfi og hlutverki millistjórnenda þann farveg að framlag þeirra nýtist og um þá ríki sátt innan skólanna.

Þá sýna niðurstöður að kynjahlutföll, aldursdreifing og menntun skólastjóra hefur tekið umtalsverðum breytingum á síðustu árum. Ætla má að þessara breytinga gæti í skólastarfinu þótt skólastjórar tjái sig ekki um áhrif þeirra enda ekki að þeim vikið með beinum hætti í þessari rannsókn.

Af framansögðu má ljóst vera að hlutverk skólastjóra er í sífelldri mótun. Starf þeirra tekur stöðugum breytingum, umfangið eykst og eðli þess breytist. Ein mesta breytingin felst í því aukna samráði og samstarfi sem skólastjórum er nú gert að eiga við ýmsa hagsmunaaðila innan skóla og utan. Þessir aðilar, svo sem kennarar og foreldrar, gera oft mótsagnakenndar kröfur til skólastjóra. Í einhverjum tilvikum kunna þær að stangast á við þann lagaramma sem skólum er gert að starfa eftir og þau gildi sem skólastjórar kjósa að leggja til grundvallar starfi sínu. Þótt niðurstöður sýni að skólastjórar vilji auka samstarf sitt við þessa aðila er ljóst að útfærslan er margvíslegum annmörkum háð. Á næstu árum munu skólastjórar því þurfa að leggja áherslu á að skerpa enn frekar hið faglega forystuhlutverk sitt innan skólans. Jafnframt þurfa þeir að efla tengsl skólans við hagsmunaaðila í ytra og innra umhverfi skóla og finna samstarfi við þá farveg.

Skólar munu í auknum mæli þurfa að taka mið af síbreytilegu umhverfi sínu. Þar þarf bæði að bregðast við nýjum aðstæðum sem kalla á breytingar í skólastarfi og einnig að taka mið af niðurstöðum rannsókna á sviði náms, kennslu og uppeldis. Meðal brynna rannsóknarefna er að kanna hvernig taka megji á þeim mótsögnum sem í framangreindum kröfum til skólastjóra felast. Slík greining er forsenda þess að unnt sé að draga upp skýrari mynd en nú af hlutverki skólastjóra og þeim möguleikum sem það gefur á því að bæta skólastarfið.

Rætt hefur verið um hvort gera eigi stjórnunarnám að skilyrði fyrir ráðningu skólastjóra. Ekki er gert ráð fyrir því í nýjum lögum um grunnskóla og embættisgengi kennara (Lög um grunnskóla, 2008; Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, 2008). Mikilvægt er að framhaldsnám í stjórnun menntastofnana standi ungu fólki með góða grunnmenntun ætíð til boða. Ef vel er að verki staðið í þessum efnunum og kröfur um starfshæfni miklar má gera ráð fyrir að faglegt atgervi skólastjóra grunnskóla aukist áfram á komandi árum án þess kveðið sé á í lögum um stjórnunarnám skólastjóra.

Hér að framan var á það bent að hinn opinberi gildagrunnur skólastarfs kunnir að vera að breytast með vaxandi markaðsáhrifum. Í þessu sambandi má minna á að áhersla á samkeppni, skilvirkni og eftirlit hefur önnur áhrif á skólastarf en samvinna, jafnræði og trúmennska. Sem forystumenn skóla verða skólastjórar að vera óhræddir við að treysta eigin dómgreind og leitast við að hafa áhrif á mótun skólastefnu og skólastarfs.

HEIMILDASKRÁ

- Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson. (2006). Mótun skólafarfaris: Hver er hlutur kennara? *Tímarit um menntarannsóknir*, 3, 12–24.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (1994). *Rannsókn á störfum skólastjóra í grunnskólum*. Reykjavík: Höfundar.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2002). Hlutverk skólastjóra og mat þeirra á yfirfærslu grunnskólans til sveitarfélaga. *Uppeldi og menntun, tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 11, 191–208.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2004). Yfirfærsla grunnskólans til sveitarfélaga. Valddreifing eða miðstýring. *Netla–Veftímarit um uppleldi og menntun*. Prentútgáfa frá 1. nóv. 2004.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2001). Orðræður um árangur, skilvirkni og kyngervi við stjórnun menntastofnana. *Uppeldi og menntun, tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 10(1), 9–45.
- Gunnar Finnbogason. (1996). Skólafarf og markaðslögmálin. Valddreifing, aukið valfrelsi og einkavæðing. *Uppeldi og menntun, tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 5, 63–76.
- Hagstofan. (2008). Sótt 16. apríl 2008 af slóðinni <http://www.hagstofa.is/Hagtalur/Skolamal>
- Ingólfur Á. Jóhannesson, Gunnar E. Finnbogason og Guðrún Geirsdóttir. (2002). Curriculum management and self-evaluation in Icelandic primary and secondary schools. Í S. Lindblad og T. S. Popkewitz (ritstjórar), *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analysis of policy texts in European context* (bls. 95–117). Uppsala reports on education 36. Uppsala: Department of Education, Uppsala University.
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „Gullkista við enda regnbogans“. *Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Kjarasamningar Launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla*. Gildistími 1. janúar 2001 til og með 31. mars 2004.
- Kjarasamningar Launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla*. Gildistími 1. ágúst 2005 til og með 31. desember 2007.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995*.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008*.
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008*.
- Ranson, S. (1990). *From 1944–1988. Education, citizenship and democracy*. London: Falmer press.
- Sigríður Anna Guðjónsdóttir. (2006). *Deildarstjórar í grunnskólum: Hver er afstaða skólastjóra og kennara til deildarstjórarstarfsins, hlutverks þess og mikilvægis? Óbirt meistara-prófsritgerð*, Kennaraháskóli Íslands.
- Simkins, T. (1994). Efficiency, effectiveness and the local management of schools. *Educational policy*, 9(1), 15–33.

Skólustefna Garðabæjar 2006–2009. Sótt 16. apríl 2008 af slóðinni <http://www.gardabaer.is/upload/files/sk%C3%B3la%20%C3%A1%20vef.pdf>

Starfsáætlun Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur 1999. Fræðslumiðstöð Reykjavíkur 1998.

Starfsáætlun fræðslumála í Reykjavík 2005. Stefna Reykjavíkurborgar í fræðslumálum. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.

ABSTRACT

External environment of schools has changed considerably in the past 5–15 years. In this study the focus is on how these changes have affected the role of basic school head teachers in Iceland. The way in which head teachers spend their time is examined and the result is compared with earlier research. Head teachers' assessment of the impact of three different school stakeholders, that of middle managers, teachers and parents, is also presented and discussed. The results suggest that head teachers put increasing emphasis on staff related issues. In their opinion, middle managers have enabled them to shape their role more to their liking. While head teachers believe that teachers have considerable impact on the operation of schools, they acknowledge that their willingness to participate in decision making depends on the nature of the issues at hand. Finally, head teachers see it as an important task to make stronger and more cooperative links with parents.

Um höfunda

Börkur Hansen (borkur@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk B.A.-prófi í uppeldis- og sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1982, M.Ed.-prófi í menntastjórnun frá Háskólanum í Alberta árið 1984 og doktorsprófi frá sama skóla árið 1987. Rannsóknir hans hafa einkum beinst að skólastjórnun, skólaþróun og stjórnskipulagi skóla.

Ólafur Helgi Jóhannsson (olafurhe@hi.is) er aðjunkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands árið 1966, B.A.-prófi í félagsfræði frá Háskóla Íslands árið 1974 og M.Ed.-prófi í stjórnun menntastofnana frá Háskólanum í Bristol árið 1988. Rannsóknir hans hafa einkum beinst að skólastjórnun, skólaþróun, mati á skólastarfi og skólasögulegu efni.

Steinunn Helga Lárusdóttir (shl@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1975, M.Ed.-prófi í menntastjórnun frá Háskólanum í Illinois, Urbana-Champaign árið 1982 og doktorsprófi frá Lundúnaháskóla árið 2008. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að skólastjórnun, skólaþróun og kynjafræðum.

Nýjar bækur



Mat á skólastarfi

Sigurlína Davíðsdóttir. 2007. *Mat á skólastarfi: Handbók um matsfræði*. Reykjavík, Háskólaútgáfan. 172 bls.

Það þykir göfugt að gera vel og það þykir dyggð að vera vinnusamur. Öll held ég að við viljum sjá árangur af störfum okkar þótt umbun geti verið af ýmsum toga. Eins og flestir hef ég alltaf viljað gera vel og stundum velt því fyrir mér hvað ég gæti gert öðruvísi til að gera betur – með minni fyrirhöfn. En hvað er það í raun sem mig hefur langað að vita? Hvaða upplýsingum hef ég sóst eftir? Ef grannt er skoðað felast í þessari leit tvær grundvallarspurningar alls mats á skólastarfi; spurningarnar *hvernig gengur og hvernig veit ég það?* Bókin sem hér er til umfjöllunar, *Mat á skólastarfi, handbók um matsfræði* eftir Dr. Sigurlínu Davíðsdóttur, fjallar um það hvernig spyrja megi þessara spurninga og fá við þeim áreiðanleg svör.

Mat á skólastarfi er handbók sem er ætluð matsfólki og nemendum í matsfræðum. Hún er sú fyrsta sinnar tegundar á íslensku, 172 blaðsíður og skiptist í 10 kafla.

Í fyrsta kafla eru línurnar lagðar, kynnt og útskýrð ýmis þau hugtök sem matsfólk þarf að skilja og nota. Fyrst er mat skilgreint, í hverju það felst og meginhlutverki matsfólks er lýst. Útskýrður er munurinn á formlegu mati og óformlegu og sjónum m.a. beint að því hverjir meta hvað og hver ber kostnaðinn af matinu. Þá er greint á milli leiðsagnarmats og lokamats og bent á að leiðsagnarmat er yfirleitt fyrir þá sem veita þjónustuna en lokamat er fyrir þá sem ákveða hvort eigi að veita þjónustuna áfram eða ekki eða breyta henni. Hugtökin innra mat og ytra mat eru útskýrð og síðan rædd ýmis álitamál sem upp kunna að koma. Áréttað er að mat snýst um fleira en mat á árangri og fjallað er um þarfagreiningu, framkvæmdarmat, árangursmat og svo mat á skilvirkni. Í lokin er dregin upp mynd af því sem er líkt og ólíkt með mati á skólastarfi og rannsóknnum á skólastarfi.

Annar kafla bókunnar fjallar um sögu matsverkefna í Bandaríkjunum, Bretlandi, Kanada, Þýskalandi, Hollandi, á Norðurlöndum og svo Íslandi. Farið er fljótt yfir sögu en nefndar helstu stofnanir sem hafa umsjón með matsmálum eða eru ráðgjafar opinberra aðila í þessum ríkjum.

Fræðilegur grunnur matskenninga og sjónarhorn þeirra eru kynnt í næstu tveimur köflum. Í þriðja kafla er sagt frá þrem flokkum kenninga sem matsfólk byggir gjarnan starf sitt á. Þetta eru matskenningar, félagsvísindakenningar og kenningar um starfsemina sem verið er að meta, þ.e. starfskenningar og starfskenningastýrð matsvísindi.

Fjallað er um hlutverk kenninga og vísinda í matsfræðum, hvernig kenningar nýtast við að byggja upp þekkingu og hvenær þær eru viðeigandi og hvenær ekki. Í fjórða kafla er gerð grein fyrir fimm matsnálgunum og byggir höfundur á þekktri flokkun Bandaríkjamannanna Fitzpatrick, Sanders og Worthen. Auk þess að kynna markmiðs-miðað mat er horft af sjónarhóli stjórnenda, neytenda, sérfræðinga og þátttakenda. Hver og ein matsnálgun er kynnt og skýrð, fjallað er um kosti og galla og valin mats-líkön kynnt. Í lok kaflans eru tekin dæmi úr skólastarfi með ólíkri nálgun.

Hinn eiginlegi undirbúningur matsferlisins er ræddur í fimmta og sjötta kafla. Skipulagning og undirbúningur matsins er efni fimmta kafla þar sem gerð er grein fyrir mikilvægi undirbúnings, fjallað um helstu skref sem þarf að taka, tilgreint hvaða spurningum þarf að svara og nefndir helstu þættir sem geta orðið hindranir í matsstarfi. Í sjötta kafla er gerð ítarleg grein fyrir sundurgreinandi og samtengjandi matsspurningum og því hvernig viðmið eru valin til að túlka gögnin.

Framkvæmdin, sem felur í sér öflun gagna, greiningu þeirra og túlkun, er rædd í sjöunda kafla en skýrslugerð og kynning niðurstaðna er viðfangsefni áttunda kafla. Í báðum köflum eru hagnýt ráð um álitamál sem matsfólk getur staðið frammi fyrir og gagnlegar leiðbeiningar um val á rannsóknaraðferðum og gerð skýrslu.

Í síðasta meginkafla bókarinnar, þeim níunda, er fjallað um siðfræði mats. Þar er fjallað um samskipti matsfólks og hagsmunaaðila út frá nokkrum sjónarhornum og kynntir bandarískir matsstaðlar sem víða eru notaðir. Í lokakaflanum kynnir höfundur fleiri leiðir sem fara má við mat á skólastarfi. Einnig er farið inn á mikilvægt en viðkvæmt svið í íslensku skólamálaumræðu, þ.e. mat á frammistöðu kennara. Spurningunni hvað valdi því að mat á frammistöðu kennara, sem notað er víðast erlendis, er svo lítið notað hérlandis er látið ósvarað þótt höfundur hafi vafalítið heilmikið fram að færa um það efni.

Mikilvægt er að út komi fræðibækur á íslensku og þær séu skrifaðar af sérfróðu fólki með íslenskar aðstæður í huga. Þetta er meðal annars mikilvægt vegna þess að íslenskt efni er lesendum aðgengilegra en erlent. Þá getur efni á íslensku ýtt undir faglega umræðu, jafnvel að meira verði ritað um viðfangsefnið á íslensku. Bókin *Mat á skólastarfi* á einnig að geta hvatt lesendur til að dýpka þekkingu sína með því að lesa um efnið á erlendum málum.

Inngangur bókarinnar ásamt fyrri hluta kaflans um siðfræði mats mætti vera skyldulesefni í grunnnámi allra kennara og ætti að vera á náttborði allra skólastjórnenda, í raun allra sem leggja stund á uppeldis- og menntavísindi, og jafnvel heilbrigðisvísindi, þar sem tekin eru allmörg dæmi af mati á ýmsum sviðum. Eins ætti bókin að nýtast vel fagfólki í forvarnastörfum en tekin eru nokkur gagnleg dæmi af þeim vettvangi.

Til samانبurðar á ólíkum matshefðum hefði verið fróðlegt að sjá ítarlegri samantekt um önnur ríki en Bandaríkin og þannig mátt draga fram skýrari mun á þeim leiðum sem einstök ríki hafa farið. Hins vegar er ljóst að höfundur þekkir meginstrauma í matsfræðum vel og bera heimildir þess gott vitni. Þó eru flestar tilvitnanir og dæmi úr bandarísku samhengi og hallar þar talsvert á lærdóm sem draga má af evrópskri reynslu. Undirrituð saknar markvissrar umfjöllunar um íslenskan raunveruleika. Slík

umfjöllun hefði t.d. getað falist í að tengja stefnu menntayfirvalda við kenningar og viðmið eða í því að greina úttektir á vegum menntamálaráðuneytisins undanfarin ár á sjálfsmatsaðferðum leik-, grunn- og framhaldsskóla með gleraugum leiðsagnarmats.

Höfundur setti sér fjögur markmið með bókinni. Þau voru að skrifa kennsluefni sem hentaði vel í námskeiðum sem höfundur hefur kennt um matsfræði, að skrifa bók sem nýttist sjálfsmatsteynum í íslenskum skólum, skrifa handbók fyrir matsaðila og síðast en ekki síst að skrifa um þetta viðfangsefni á íslensku.

Út er komin handbók á íslensku sem hefði sannarlega komið sér vel þegar ég vann með matsteymi grunnskóla að því að móta mat á skólastarfi. Þá er bókin þannig úr garði gerð að matsaðilar geta notað hana sem eins konar kompás, t.d. við að velja matsnálgun eða viðmið. Hvort bókin nýtist höfundi sem það kennsluefni sem lagt var upp með get ég hins vegar ekki dæmt um.

Loks skal geta þess að bókin er rituð á lipru máli og eykur það enn notagildi hennar og gerir hana aðgengilegri íslenskum lesendum.

Um höfund

Auður Pálsdóttir (audurp@hi.is) er aðjunkt við menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.Sc.-prófi í landafræði frá Háskóla Íslands 1991, B.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 1993 og M.Ed.-prófi frá University of Aberdeen 1996. Rannsóknir hennar eru á sviði náttúrufræðimenntunar og sjálfsmats í skólastarfi.



Á mótum skólastiga

Jóhanna Einarsdóttir. (2007). *Lítill börn með skólatöskur. Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Á síðastliðnu ári kom út bókin *Lítill börn með skólatöskur. Tengsl leikskóla og grunnskóla* eftir Jóhönnu Einarsdóttur, prófessor við Kennaraháskóla Íslands, nú menntavísindasvið Háskóla Íslands. Jóhanna hefur verið atkvæðamikil í rannsóknum á sviði menntunar leikskólabarna og hún hefur jafnframt rannsakað viðtæk tengsl leikskóla og grunnskóla frá sjónarhorni barna, kennara og foreldra. Bókin *Lítill börn með skólatöskur* er byggð á rannsóknum Jóhönnu auk fjölda annarra rannsókna. Markmið bókarinnar er að kynna kenningar valinna fræðimanna um skólastarf og niðurstöður rannsókna um tengsl skólastiganna og menntun ungra barna. Þess er vænst að bókin muni nýtast í umbótastarfi og við stefnumörkun náms og kennslu barna á mótum skólastiga.

Bókin er í tíu köflum, og er ljóð eftir Vilborgu Dagbjartsdóttur haft sem inngangur hvers kafla. Í fyrsta hluta bókarinnar gerir Jóhanna grein fyrir uppbyggingu og sögulegri þróun skólakerfanna tveggja, leikskóla og yngsta stigs grunnskóla. Efnið sækir hún í lög og reglugerðir, námsáætlanir stofnananna og eigin rannsóknir á viðhorfum kennara til starfs síns auk fjölda erlendra rannsókna. Þarna er fjallað um það sem sameinar skólastigin en ekki síður það sem greinir þau að. Jóhanna kemst að því að þessar skólastofnanir, sem nú eru hvorartveggju skilgreindar sem uppeldis- og menntastofnanir, eru sprotnar úr ólíkum jarðvegi hvað varðar hlutverk, hugmyndafræði og starfsleiðir, og hafa því þróast á ólíkan hátt. Niðurstaða rannsóknar Jóhönnu á starfsháttum leik- og grunnskólakennara kemur ekki á óvart en er umhugsunarverð. Þar kemur m.a. fram

... að einn meginmunurinn á starfsháttum leik- og grunnskólakennara liggir í því valdi sem kennararnir hafa yfir starfi sínu og því valdi sem börnin hafa yfir námi sínu. Valdefling (e. empowering) barnanna var augljósari í leikskólanum. Börnin höfðu meira ákvörðunarvald yfir því sem þau fengust við. Áætlanir og skipulag var sveigjanlegra og börnin gátu haft stjórn á og valið viðfangsefni (Jóhanna Einarsdóttir, 2007, bls. 60).

Í miðhluta bókarinnar kynnir Jóhanna kenningar fræðimanna og leggur áherslu á hugtökin tengsl, reynslu og samhengi. Hún lýsir fyrst vistkerfiskenningu Bronfenbrenner, en rök fyrir mikilvægi þess að brúa skólastigin eru gjarnan byggð á henni. Jóhanna notar síðan hugmyndafræði Dewey til þess að sýna fram á mikilvægi reynslu

í tengslum við nám barna og að nám fer fram í aðstæðum sem skipta máli hér og nú en ekki í óskilgreindri framtíð. Rök eru leidd að því að hlutverk leikskólans sé ekki fólgið í undirbúningi fyrir grunnskóla heldur beri grunnskólanum að byggja á þeirri reynslu sem börn hafa aflað sér áður. Að lokum skýrir Jóhanna póstmóderníska hugmyndafræði sem ber að sama brunni; samhengi er mikilvægt í námi barna á mótum skólastiga en ólík sýn kennara á skólastigunum tveimur setur því skorður.

Í ljósi þessa skoðar Jóhanna í fjórða, sjötta og sjöunda kafla það sem tengir skólastigin saman og áhrif á börnin að flytjast á milli hinna ólíku stofnana. Jóhanna rekur niðurstöður rannsókna um árangursríkar leiðir við tengsl skólastiganna. Áhrif á börnin tengjast áðurnefndum þáttum; þ.e. ólíkri umgjörð stofnananna, félagslegu umhverfi, námsþáttum og aðferðum. Áhersla er lögð á að yfirfærslan sé ekki einkamál barna og foreldra heldur beri að líta á hana í félagslegu og stofnanalegu samhengi. Jóhanna bendir á niðurstöður OECD-skýrslanna *Starting Strong* (2001) en þar er mælt með brúarbyggingu á milli skólastiganna, einkum til að ná samfellu í námi barna að átta ára aldri, og *Starting Strong II* (2006) þar sem þróun þessara mála er skoðuð aftur. Í síðari skýrslunni eru greindar tvær meginhugmyndir um skólastarf; annars vegar félags-uppeldisfræðileg hugmyndafræði með áherslu á samþættingu umhyggju, uppeldis og menntunar í starfi með börnum. Fylgjendur þeirrar hugsunar leggja áherslu á að nám eigi sér stað frá fæðingu og eðlilegt að hugmyndafræði leikskólans nái til fyrstu ára grunnskólans. Hins vegar er um að ræða skólunarlíkan með áherslu á námsgreinar grunnskólans og leikskólinn þá hugsaður sem undirbúningsstigi fyrir grunnskóla og talið rétt að færa áherslur og kennsluhætti grunnskólans á leikskólastig. Norðurlöndin aðhyllast fremur fyrri kenninguna samkvæmt OECD-skýrslunni en þrátt fyrir það virðist skólunarlíkanið gjarnan hafa yfirhöndina. Í rannsókn Jóhönnu á aðferðum íslenskra kennara kemur fram að upplýsingamiðlun og heimsóknir leikskólabarna í grunnskólann eru meginsamstarfsleiðir. Sjaldan er hugað að samvinnu sem byggist á svipuðum hugmyndafræðilegum grunni og reynsluheimi barnanna. Hugsunin liggur þó nær hugmyndum leikskólakennara en grunnskólakennara. Sænsk rannsókn sem Jóhanna vísar til sýndi t.d. fram á að stefna skólayfirvalda þar í landi er í raun komin lengra en hugsun einstakra kennara og skóla hvað varðar sameiginlega hugmyndafræði. Spurning er hvort við fetum sömu leið hér á landi og vísa ég þá til nýrra laga-setninga um skólastarf á vordögum 2008 (Lög um menntun og ráðningu kennara við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008, Lög um leikskóla nr. 90/2008 og Lög um grunnskóla nr. 91/2008).

En Jóhanna heldur áfram, og 8. og 9. kafli eru byggðir á rannsóknum á viðhorfum barna og foreldra til skólastiganna. 10. kafli er samantekt á verkinu í heild og þar eru jafnframt kynntar nokkrar kennsluáferðir sem eiga það sameiginlegt að byggja nám barna á reynsluheimi þeirra – frá hinu þekktu á vit hins nýja.

Meginniðurstaða bókarinnar er að þótt mikilvægt sé að stuðla að samhengi og tengslum á milli skólastiganna séu víti að varast. Ef megináhersla verður á samfellu má búast við þróun þar sem önnur skólasýnin yfirgnæfi hina; þ.e. annaðhvort sjónarmið leikskólafræðanna eða skólunarlíkanið. Afleiðingarnar yrðu þá annaðhvort of grunnskólamiðaður leikskóli eða of leikskólamiðað upphaf grunnskólagöngu. Bent er

á að það þurfi að eiga sér stað breyting þannig að flutningur á milli skólastiga feli í sér hvatningu, örvun og áskorun fyrir börnin. Gangan yfir skólabrúna þarf að fela í sér „breytingar og stöðugleika, jafnvægi og jafnvægisleysi, samhengi og samhengisleysi“ (bls. 172). Brúargangan er stór viðburður í lífi hvers barns, líta þarf á hana sem ferli en ekki einstakan atburð og mikilvægt að vel takist til.

Síðustu áratugi hafa ýmsar þjóðfélagsbreytingar leitt til þess að skólakerfið er orðið mun mikilvægari þáttur í umönnun, uppeldi og menntun ungra barna. Rannsóknir hafa sýnt fram á langtímaáhrif menntunar fyrstu æviáranna á allhliða þroska einstaklingsins. Í bókinni *Lítill börn með skólatöskur* er byggt á þessum forsendum, gerð er grein fyrir fjölda rannsókna á mótum skólastiga og skýr mynd dregin upp af viðfangsefniinu. Að mínu mati hefði hins vegar mátt gera meira úr fræðilegum þætti þessa verks til að ná enn skýrar fram markmiðum bókarinnar. Ég nefni í þessu samhengi hugtakið valdefling (*e. empowering*) en það hefði mátt skýra nánar (sjá t.d. Ira Shor 1992) og setja í víðara fræðilegt samhengi, svo sem við félagslega hugsmíðahyggju (*e. socio-constructivist approach*) í anda hugmyndafræði Vygotsky og Bruner. Hugmyndir þeirra falla vel að norræna líkaninu sem kynnt er í bókinni og þeirri hugsun að nám eigi sér stað nánast frá fæðingu. Félagsleg hugsmíðahyggja byggist á þeirri hugmynd að félagsleg samskipti hafi áhrif á vitsmunapróska einstaklings, lítið er á nám sem félagslega athöfn þar sem samvinna og samspil við aðra einstaklinga gegnir lykilhlutverki (J. L. Frost 2008).

Enn er of snemma að svara spurningunni um það hvort Jóhanna nái því markmiði sínu með útgáfu bókarinnar að hafa áhrif til umbóta og stefnumótunar, en bókin hefur alla burði til þess og hún kemur út á tíma þegar mikilla breytinga er að vænta í skólastarfi. Á þessu ári tóku gildi lög um menntun og ráðningu kennara við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla (2008). Í lögnum er gert ráð fyrir möguleika á sveigjanlegum rétti leikskólakennara og grunnskólakennara á yngsta stigi, í kennslu fjögurra til átta ára gamalla barna. Lögin gefa kennaramenntastofnunum möguleika á nýjum tækifærum og gera nánast kröfu um meiri samkenndu leik- og grunnskólakennaranema þar sem sjónum er beint að námi barna á fyrrnefndu aldurskeiði. Það má ætla að niðurstöður rannsókna sem Jóhanna kynnir hér, eða í fyrri birtingum, hafi verið hafðar til hliðsjónar við endurskoðun laga um skólastigin árið 2008, einkum leikskólalaganna. Þó að umfjöllun um samstarf skólastiganna sé ekki fyllilega sambærileg í lögum hvors skólastigs um sig er hún skýrari en í fyrri lögum (Lög um grunnskóla 1995, Lög um leikskóla 1994). Það kemur síðan til kasta skólayfirvalda í sveitarfélögum og einstakra skólastofnana að útfæra lögin.

Jóhanna er framsækin í hugsun; hún leggur áherslu á mikilvægi þess að skapa samfelli í menntun barna á mótum skólastiga þar sem reynsla þeirra er virt en að breytingin feli jafnframt í sér ný og ögrandi viðfangsefni. Verk Jóhönnu er mikilvægt og sannarlega þarft framlag til stefnumörkunar kennaranáms við háskólana og útfærslu á tengslum leik- og grunnskóla á vegum sveitarfélaga.

HEIMILDIR

Frost, J. L., Wortham, S. C., Reifel, S. (2008). *Play and Child Development* (3. útg.). Upper Saddle River: Pearson.

Shor, I. (1992). *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

Lög um grunnskóla nr. 66/1995.

Lög um leikskóla nr. 90/2008.

Lög um leikskóla nr. 78/1994.

Lög um menntun og ráðningu kennara við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.

Um höfund

Halldóra Haraldsdóttir, (hh@unak.is) er lektor við hug- og félagsvísindadeild Háskólans á Akureyri. Hún lauk námi frá Fósturskóla Íslands árið 1973, talmeinafræði / sérkennslu frá Statens spesialærerhögskole í Bærum árið 1977, magistersgráðu frá University of Oslo árið 1986, uppeldis- og menntunarfræði frá Pedagogisk seminar í Osló árið 1987, cand polit. frá Háskólanum í Osló árið 1989 og M.Ed.-prófi með áherslu á stjórnun frá University of Bristol árið 1994. Rannsóknir hennar beinast einkum að læsi, sérþörfum og málþroska.

Brautryðjendaverk á íslensku um fjölmenningu

Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir, Magnús Porkell Bernharðsson (ritstjórar). (2007). *Fjölmennung á Íslandi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningsfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan. 360 bls.

Fjölmennung á Íslandi er viðamikl og tímabært verk. Ritstjórnarnir lýsa bókinni sem fræði- og kennslubók og er það viðeigandi lýsing því að bókin gegnir báðum þessum hlutverkum auk þess að vera handbók, en vitaskuld fléttast handbókarhlutverkið saman við bæði fræði- og kennslubókarhlutverkið. Í bókinni eru tólf meginkaflar eftir samtals sextán höfundar, auk annars efnis sem ég vík að síðar. Í formála segir að bókin skiptist í tvo hluta en skiptingin kemur ekki fram í efnisyfirliti, sem hefði verið skýrara. Í fyrri hlutanum eru yfirlitsgreinar um fræðasviðið og ólíka þætti innan þess. Þeim er m.a. ætlað að skýra ýmis hugtök sem notuð eru í þessum fræðum. Síðari hlutinn fjallar um íslenskar rannsóknir á þessu sviði. Raunar tel ég að bókin skiptist í þrennt því að tvær fyrstu greinar síðari hlutans skera sig talsvert úr öðrum greinum. Önnur þeirra er yfirlit um löggjöf og fjölmenningslegt skólastarf en hin er yfirlit um rannsóknir. Síðustu greinarnar fjórar fjalla aftur á móti um einstakar rannsóknir.

Eins og nærri má geta eru kaflar bókarinnar misjafnir, bæði að formi og gæðum. Hér verða þeir einkum metnir út frá markmiðum bókarinnar. Fyrsta greinin, um fræðasviðið, er eftir Hönnu Ragnarsdóttur, einn ritstjóra bókarinnar. Þetta er mikilvægt yfirlit þar sem fræðasviðið og hugtök þess eru sett í sögulegt samhengi. Í greininni er einnig yfirlit um erlendar rannsóknir og kenningar. Hanna ritar aðra grein um eigin rannsóknir. Þar er t.d. mjög áhugaverð umræða um hvað það merki að vera innflytjendabarn (bls. 250–251).

Greinar Hönnu eru hér nefndar fyrstar því hún er í forystu á fræðasviði fjölmenningsar og menntunar – og þær eru líka meðal bestu greina bókarinnar. Aðrar sérlega góðar greinar í bókinni eru greinar Elínar Þallar Þórðardóttur í fyrri hlutanum og Tönju Tzenovu og Rannveigar Traustadóttur í síðari hlutanum. Gæði þeirra felast ekki síst í því hversu vel þær eru tengdar fræðilegri umræðu. Grein Tönju og Rannveigar segir frá rannsókn á samskiptum og samstarfi kvenna af ólíkum uppruna á vinnustað en grein Elínar er um móðurmál og tvítýngi.

Elsa Sigríður Jónsdóttir, einn af ritstjórum bókarinnar, á þarna tvær greinar. Í fyrri greininni tengir Elsa fræðikenningar um sjálfsmynd við ólíka menningarhópa. Þess háttar samantekt kenninga er gagnleg því að þegar sjálfsmyndarfræðum er beitt við fjölmenningsstarf kemur í ljós að sjálfsmyndin er miklu flóknara og margbreytilegra fyrirbrigði en ein kenning getur ráðið við að skýra. Grein Elsu um Íslendinga erlendis vakti sérstakan áhuga minn, bæði vegna þess að hún er um hóp sem ég hef tilheyrt og vegna þess að hún er góð. Hún fjallar um það að vera íslenskur námsmaður í bandarískri háskólaborg í Miðvesturríkjunum. Slík reynsla er auðvitað ekki fyllilega sambærileg við að vera varanlega fluttur til Íslands frá fátækara landi, kannski með ólíkt tungumál eða með annan litarhátt en flestir Íslendingar. Það skiptir líka máli að flest fólkið í rannsókn Elsu fór til náms en ekki í atvinnuleit. En slík reynsla, þótt tímabundin sé, nýtist við að kenna um þetta efni. Greinin varpar líka ljósi á reynslu margra Íslendinga sem hafa verið í námi erlendis og flutt menningarreynslu heim með sér.

Þriðji ritstjórinn, Magnús Þorkell Bernharðsson, setur sér það markmið í grein sinni að ræða um hlutverk trúarbragða í fjölmenningsarsamfélögum. Hann bendir á að uppgangur trúarbragða eigi ekki einungis við um róttækar, múslímskar hreyfingar heldur og vöxt hvítasunnukirkjunnar í Suður-Ameríku, áhrif íhaldssamra, kristinna safnaða á stjórnmal í Bandaríkjunum og stöðu hindúisma á Indlandi (bls. 44). Það rýrir þó gildi greinarinnar, og er í andstöðu við markmiðið, að hann ræðir aðallega dæmi af uppgangi múslímatrúar, þó að kristin trú sé miklu meiri pólitískur áhrifavaldur í okkar heimshluta (Vestur-Evrópu og Norður-Ameríku). Greinin er þó mikilvægur umræðuhvati, þar sem tekið er skýrt fram að trúarbrögð hafi ekki síður áhrif á daglegt líf en stórviðburði sögunnar.

Í grein sinni fjallar Toshiki Toma um fordóma. Hann flokkar þá á skemmtilegan hátt – ef hægt er að segja að eitthvað geti verið skemmtilegt við fordóma. Í greinina vantar tilvísanir til heimilda og skrá um heimildir er mjög stutt. Hún ætti þó engu að síður að nýtast vel við kennslu.

Í bókinni er grein eftir Sigurð Konráðsson um íslensku sem móðurmál og annað mál og skarast sumt af efni hennar við grein Elínar um tvítýngi. Höfundarnir vitna ekki til rannsókna hvor annars og að mjög takmörkuðu leyti til sömu höfunda, en grein Sigurðar er aðallega um íslenskukennslu. Ég hef ekki kannað hvort skilgreiningar í greinum þeirra Elínar og Sigurðar eru í grunninn hinar sömu; ætla að geyma það sem verkefni handa nemendum mínum í framhaldsnámi.

Í fyrri hluta greinar Þórdísar Þórðardóttur eru útskýrð allmörg hugtök um menningu og menningarläsi, þar með talin hugtök úr kenningaramma franska félagsfræðingsins Pierres Bourdieus. Skilgreiningarnar kalla á umræðu: Er t.d. rétt eða sanngjarnt að tala um kynja- eða kynþáttablindu? (Bls. 274). Er rétt að draga upp gildishlaðinn mun milli óhefðbundins barnaefnis sem ætlað er að hafa menntunargildi og alþjóðlega markaðssetts afþreyingarefnis? (Bls. 277). Í síðari hluta greinarinnar er sagt frá rannsókn höfundar á menningarläsi í tveimur leikskólum sem gerð var í þeim tilgangi að kanna hvaða hlutverki barnaefni gegnir í leikskólum og hvort notkun þess geti varpað ljósi á hvernig börnin upplifa nánasta umhverfi sitt. Þetta er áhugaverð grein.

Björk Helle og fimm aðrir höfundar hafa tekið saman upplýsingar um lög, reglur, námskrár og stefnumótun í málefnum barna og fullorðinna af erlendum uppruna.

Yfirlit af þessum toga getur úrelst hratt, sbr. þá staðreynd að ný skólalöggjöf hefur orðið til eftir að bókin kom út. Það sýnist þó ekki koma mjög að sök því að þarna er hvert skólastig sérstaklega tekið fyrir og rakin dæmi af góðu fjölmenningarlegu skólastarfi, t.d. í Lækjaborg, Austurbæjarskóla og Reyðarfjarðarskóla.

Ragna Lára Jakobsdóttir hefur tekið saman yfirlit yfir rannsóknir á ýmsum sviðum, t.d. um aðlögun, aðstæður og stöðu innflytjenda, asíska og pólska innflytjendur, viðhorf Íslendinga til innflytjenda og nám og kennslu á ýmsum skólastigum. Auk þess birtir hún ellefu síðna skrá um heimildir, þar með talinn verulegan fjölda prófritgerða. Mér kom á óvart hversu mikið hefur verið ritað um efnið. Vitaskuld úreldist samantekt af þessum toga en mikilvægara er að yfirlitið hlýtur að auðvelda mjög rannsóknir á sviðinu í nánustu framtíð. Einkum mun greinin nýtast nemendum á ýmsum skólastigum.

Val höfunda og efnis er með þeim hætti að með lestri bókarinnar fæst gott yfirlit um fræðasviðið almennt og um rannsóknir hér á landi. Ritstjórar bókarinnar hafa tekið virkan þátt í umræðum og rannsóknum um fjölmenningu hér á landi. Flestir höfundanna starfa hér á landi sem fræðimenn eða kennarar en einn af ritstjórum bókarinnar og a.m.k. einn höfundur til viðbótar starfa erlendis. Auðvitað er hægt að benda á efni sem mátt hefði setja í bókina til viðbótar eða í staðinn fyrir einhvern annan kafla; einkum sakna ég efnis eftir Unni Dís Skaptadóttur, mannfræðing og prófessor við Háskóla Íslands, sem hefur ekki síst rannsakað aðstæður kvenna í dreifbýli. Einnig hefðu rannsóknir Þórodds Bjarnasonar, félagsfræðings og prófessors við Háskólann á Akureyri, um nám og líf unglunga átt heima í bókinni. Í heildina er þó efnisvalið skynsamlegt – og vísað er til rannsókna þessara tveggja fræðimanna í greinum bókarinnar.

Þegar litið er á verkið í heild hefur það mikið gildi sem fræðirit, handbók og kennslubók. Sem fræðirit er bókin gott framlag en gildi hennar sem handbókar og kennslubókar er þó meira en hið fræðilega af tveimur ástæðum; vegna þess að talsvert fleiri fræðilegar greinar er auðvelt að finna í tímaritum og að mikill skortur var á kennslubók um efnið. Útskýringar á hugtökum í fyrri hlutanum og raunar í sumum köflum síðari hlutans auka mjög kennslubókargildið, svo og kaflar um fjölmenningarfræði, fjölmenningarlegt skólastarf og rannsóknir. Eftir hvern kafla eru spurningar sem má nota í kennslu en sumar þeirra eru þó ekki nógu vandaðar, t.d. of lokaðar af því að það er augljóst að leita á að „réttum“ svörum í kaflanum, eða jafnvel gildislaðnar. Þessu mun ég að sjálfsgöðu bæta úr þegar ég fer að nota bókina.

Loks skal þess getið að á milli kafla eru ljóð og sögur um upplifun útlendinga sem hafa sest að á Íslandi. Ljóðin og sögurnar auka kennslugildi bókarinnar en þeirra hefði átt að geta í efnisyfirliti og segja frá höfundunum eða a.m.k. hafa um þá skrá því að þetta er í ósamræmi við mjög ítarlegar upplýsingar um höfunda greinanna. Þá vantar í bókina atriðisorðaskrá, en frágangur hennar er að öðru leyti góður.

Fjölmennning á Íslandi er brautryðjendaverk sem mun nýtast mörgum hópum, þar með töldum kennurum, kennaranemum, öðrum háskólanemum og almenningi. Annmarkar bókarinnar eru flestir smávægilegir í ljósi þess hversu mikill fjársjóður hún mun verða nemendum sem vilja fræðast um fjölmenningu í sérstökum háskólanámsskeiðum og jafnvel í almennum námskeiðum um kennslufræði eða skólaþróun.

Um höfund

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (ingo@unak.is) er prófessor við hug- og félagsvísindadeild Háskólans á Akureyri. Ingólfur hefur B.A. og cand. mag.-próf í sagnfræði frá Háskóla Íslands og Ph.D.-próf í menntunarfræðum frá Wisconsinháskóla í Madison. Helstu rannsóknir hans eru um menntaumbætur, menntastefnu, fagmennsku kennara, kyn og skólastarf og menntun til sjálfbærrar þróunar.

Menntun, forysta og kynferði

Guðný Guðbjörnsdóttir. 2007. *Menntun forysta og kynferði*.
Reykjavík: Háskólaútgáfan. 325 bls.

Bók Guðnýjar Guðbjörnsdóttur um menntun, forystu og kynferði kom út á síðasta ári. Þróun hugmynda og kenninga innan kynjafræða hefur verið hröð síðustu áratugina. Þessi þróun endurspeglast í skrifum höfundar á þeim tveim áratugum sem efni bókarinnar spannar, en hún er safn greina frá árunum 1990–2007 um eftirfarandi efnisflokka. Kynímyndir og sjálfsmyndir barna og unglunga, námskrár, námsbækur og kynferði og loks leiðtoga, stjórnendur og kynferði. Greinarnar eru tengdar saman efnislega með inngangskafli og eftirmála. Höfundur tekur fram að þessa framsetningu megi líta á „sem eins konar greiningu á orðræðunni um menntun, forystu og kynferði á því tímabili sem greinarskrifin stóðu yfir“ (bls. 9).

Bókin skiptist í fimm misstóra hluta; inngang, þrjá hluta sem helgaðir eru framan- greindum þemum og eftirmála. Í inngangi lýsir höfundur stöðu rannsókna á sviði menntunar, forystu og kynferðis og gerir grein fyrir efni bókarinnar og efnistökmum. Í öðrum hluta er fjallað um sjálfsmyndir/kynímyndir/hugverur og kynferði, í þriðja kaflanum um námskrár, námsbækur og kynferði og í þeim fjórða um leiðtoga, stjórn- endur og kynferði. Eftirmálinn er helgaður sýn höfundar á þróun fræðasviðsins, starf háskólakennara og hvert stefni í jafnréttis- og menntamálum. Þessa umfjöllun fléttar Guðný saman við eigin þroskasögu. Bókarhlutarnir fimm skiptast í 11 kafla. Greinar- gott yfirlit yfir hluta bókarinnar og einstaka kafla hennar er að finna í undirkaflanum *Tilurð og efni einstakra greina* en engin atriðisorðaskrá er í bókinni. Markmiðið með þessari umfjöllun er að auðvelda lesandanum aðgengi að bókinni og leggja mat á framlag hennar til jafnréttismála, einkum jafnréttismenntunar.

Guðný hefur verið afkastamikill fræðimaður í áratugi. Hún er brautryðjandi meðal íslenskra femínista og fræðimanna í skrifum sínum um konur og forystu innan menntageirans. Bókin ber þessu vitni og varpar skýru ljósi á hvernig nálgun hennar í rannsóknum á stjórnun og kynferði hefur breyst samfara þeirri þróun sem orðið hefur í kynjafræðilegum rannsóknum síðustu áratugina. Guðný skrifar af víðtækri þekk- ingu og reynslu. Menntun hennar og fjölbreyttur starfsferill sem fræðimaður, kennari og stjórnmalamaður glæðir greinarnar lífi og eykur trúverðugleika þeirra.

Efni bókarinnar er byggt á eigin rannsóknum Guðnýjar sem hún setur í traust fræði- legt samhengi með vísan í skrif erlendra fræðimanna austan hafs sem vestan. Þótt efn- ið sé fræðilegt er textinn í heild læsilegur og ætti því að geta nýst bæði sérfræðingum

um viðfangsefni bókarinnar og áhugamönnum. Undantekning frá þessu er lengsti kaflinn, *Orðræða um árangur, skilvirkni og kyngervi við stjórnun menntastofnana* frá árinu 2001, sem er þungur aflestrar og gerir miklar kröfur til lesandans. Meginástæðurnar eru þær að lykilhugtök textans eru enn mörgum framandi, kaflinn er efnislega ofhlaðinn og textinn hefði mátt vera slípaðri. Rannsóknin sem þarna er fjallað um er eigi að síður afar áhugaverð og bætir verulega við þekkingu okkar á samspili umhverfisþátta og stjórnunarháttá og möguleikum stjórnenda til þess að ákveða hvernig þeir staðsetja sig í orðræðunni um stjórnun og völd.

Bókinni er fylgt úr hlaði með inngangskafli þar sem höfundur gerir grein fyrir áhuga sínum á viðfangsefnum bókarinnar, menntun, kynferði og forystu, og beinir sjónum sínum annars vegar að orðræðunni um menntun og kynferði og hins vegar um forystu og kynferði. Þessi umfjöllun er ítarleg og tekur til ríkjandi orðræðu um menntun og forystu innan fræðaheimsins, á vettvangi skólans og í fjölmiðlum og viðbragða femínista við þeim umskiptum sem þeir telja að hafi orðið í umræðu um jafnréttismál. Að þeirra mati er svonefnd drengjaorðræða, þar sem lögð er áhersla á bága stöðu drengja í skólum, tákn um bakslag í kvennabaráttunni. Guðný vísar til erlendra fræðimanna sem telja að nýfrjálshyggja og áhersla á skilvirkni og árangur hafi í raun þaggað niður í jafnréttisumræðunni í skólum og drengjaorðræðan hafi nýst vel sem tæki í þessu skyni (bls. 15). Þetta telur Guðný þó aðeins vera eina af ástæðunum, umskipti í jafnréttisumræðunni megi rekja til fjölmargra þátta, svo sem íhaldssamrar fjölmiðlaumræðu, menntastefnu nýfrjálshyggjunnar og hnattvæðingar. Alvarlegasta ábending Guðnýjar er sú að svo virðist sem lítil tengsl séu á milli fræðilegra rannsókna og skólastarfs.

Í umfjöllun sinni um forystu og kynferði veltir höfundur fyrir sér hvers vegna konur komist síður en karlar til valda og virðingar í þjóðfélaginu og að kynjun forystu-hlutverka. Fram kemur að hátt menntunarstig kvenna hafi ekki dugað í þessu skyni. Guðný vekur athygli á því að „sams konar skil virðast vera komin í umræðuna um femínismann eða kvennabaráttuna og í menntaumræðuna“ (bls. 22). Að mati hennar takast hér á sjónarmið fræðasamfélagsins, kvennasamtaka, pólitískra stofnana og markaðarins. Hún undirstrikar nauðsyn þess að allir sem láta sig jafnréttismál varða nái saman og bendir á þá möguleika sem falist geti í framlagi fræðasamfélagsins í þessu skyni.

Inngangskafllinn byggir nauðsynlega þekkingarbrú milli þeirra efnisþátta sem bókin fjallar um. Hann veitir jafnframt gagnlegt yfirlit yfir þróun hugmynda, hugmynda-kerfa, kenninga og kvennabaráttu á síðustu árum. Guðnýju tekst vel að varpa ljósi á það hvernig tekist er á um jafnréttismál í ríkjandi orðræðu á hinum ýmsu athafnasviðum samfélagsins og bendir á leiðir til að skapa þekkingu og skilning þar á milli.

Í öðrum hluta bókarinnar er fjallað um mikilvæg hugtök í kynjafræðum, sjálfsmyndir, kynímyndir, hugverur og kynferði. Þessari umfjöllun er skipt niður í fjóra kafla. Höfundur lýsir þeirri afstöðu sinni að því aðeins geti skólustefna og kennaramenntun verið í anda kynjajafnréttis og nýrrar aðalnámskrár að áherslum í skólastarfi verði breytt. Fjallað er um þá þætti í þjóðfélagsaðstæðum sem höfundur telur að kalli á breytingar, um mikilvægi skýrra markmiða og um leiðir sem fara megi í skólastarfi og kennaramenntun í því skyni að ná þeim fram. Rætt er um hlutverk skóla

og menntun kennara og þá kynjamótun sem þar fer fram. Loks er dregið fram hversu ólík sjónarmið ríki enn meðal fræðimanna um ástæðurnar fyrir aðstöðumun kynjanna í samfélaginu og þátt skólans í honum. Hér er vakin sérstök athygli á tengslum skólastarfs og stöðu kynjanna með áherslu á kennaramenntun og hlutverk löggjafans í því að setja henni skýr markmið sem geti stuðlað að jafnrétti þegnanna.

Í upphafi þriðja hluta bókarinnar, *Námskrár, námsbækur og kynferði* kveðst höfundur ætla að „snerpa á umræðunni um menntun og kynferði“ (bls. 148) og vísar þar til rannsóknar á þessu sviði sem hún hafi unnið að sl. tvö ár og nái til allra skólastiga. Fyrri hluti þessarar umfjöllunar snýst um grunnhugtök í kvennarannsóknum og meginviðfangsefni höfundar í umræddri rannsókn hennar. Í síðari hlutanum er ítarleg umfjöllun um námskrár grunn- og framhaldsskóla. Höfundur greinir frá niðurstöðum nýlegra rannsókna sinna á námskrám sem hún greindi í kynjafræðilegu ljósi. Jafnframt kynnir hún aðferð til að samþætta kvennarannsóknir almennu námsefni í þeim tilgangi að minnka þá kynjaslagsíðu sem hún telur að sé á mörgum kennslubókum.

Í greiningu sinni frá árinu 1992 (5. kafli) kemst Guðný að þeirri niðurstöðu að finna megi skýra stefnumörkun um jafnréttismál á grunnskólastigi í skýrslunni *Jöfn staða kynja í skólum*. Sú stefna eigi sér stoð í jafnréttislögum og birtist að hluta í grunnskólalögum (bls. 166). Á hinn bóginn sé engin tilraun gerð til þess að taka á þessu máli í Námskrá fyrir framhaldsskóla.

Ný greining á námskrám grunn- og framhaldsskóla var birt árið 2003 þegar báðar námskrárnar höfðu verið endurskoðaðar frá grunni. Sú athugun leiddi í ljós að „Hefðbundin greinabundin námskrá eins og námskrá framhaldsskólans gefur lítið rými fyrir umfjöllun um jafnréttismál“ (bls. 195). Greining á námskrá grunnskólans sýnir að áherslan á kynjajafnrétti og jafnréttisfræðslu er afar takmörkuð og kveðst höfundur ekki sjá þess merki að gert sé ráð fyrir markvissri jafnréttisfræðslu fyrr en hugsanlega í 10. bekk og þá í tveim námsgreinum. Niðurstaða höfundar er sú að námskrárnar endurspegli hvorki „jafnréttislögin, rannsóknir og umræðu um kyngervi og skólastarfi“, né þá yfirlýstu stefnu sem boðuð var í áðurnefndu sérriti, *Jöfn staða kynja í skólum* (bls. 193). Umfjöllun bókarinnar um námskrár nær ekki til háskólastigsins en Guðný leggur áherslu á mikilvægi þess að kennsla í kvennafræðum verði eflað við Háskóla Íslands, að öðrum kosti komist sjónarmið kvennarannsókna seint inn í kennslubækur grunn- og framhaldsskóla (bls. 166). Kennarar þurfi jafnframt að fá menntun sem geri þá hæfari til að vinna að jafnri stöðu kynjanna í skólunum og endurskoðun námskrár fyrir kennaramenntunarstofnanir sé mikilvægur þáttur í þeirri viðleitni.

Umfjöllun bókarinnar um námskrár er sérstaklega gagnleg fyrir þá sem sinna uppeldi og kennslu barna og unglunga og ætti að vera skyldulesning í kennaranámi. Þarna fæst mikill þekkingargrunnur og auk þess eru kynntar aðferðir sem nýta má til að skoða texta frá kynjafræðilegu sjónarhorni. Síðast en ekki síst er hér bent á leiðir til þess að samþætta kvennarannsóknir almennu námsefni til að minnka þá kynjaslagsíðu sem höfundur telur að sé á mörgum kennslubókum. Þetta er þó ekki vandalaust og því hefði þurft að útfæra þessa hugmynd með skýrari hætti og hagnýtum dæmum.

Í fjórða hluta bókarinnar, *Leiðtogar, stjórnendur og kynferði*, eru þrjár kaflar. Sá fyrsti er reistur á athugun sem var gerð árið 1992 sem þáttur í stærri rannsókn, en þá fór fram mikil umræða um þörfina á því að auka hlut kvenna í stjórnunarstörfum í

menntakerfinu og víðar. Gerð var spurningalistakönnun meðal tveggja hópa, annars vegar allra kvenskólastjóra landsins (51 af 220 árið 1992) og háttsettra kvenstjórnenda á framhalds- og háskólastigi og víðar í menntakerfinu og hins vegar paraðs úrtaks karlstjórnenda í sambærilegum stöðum. Guðný leitaðist við að varpa ljósi á það hvort munur væri á reynslu karla og kvenna annars vegar og hins vegar milli kvenstjórnenda á ólíkum stöðum í menntakerfinu (bls. 227). Í ljós kom að víða var marktækur munur á svörum kven- og karlstjórnenda en þó minni en komið hafði fram í ýmsum erlendum rannsóknum. Í lok greinarinnar varpar Guðný fram þeirri spurningu hvort sú kenningalega nálgun sem hún styðst við, það er að draga fram sameiginlega reynslu stjórnenda eftir kynferði, feli í sér „hættu á eðlishyggju eða að staðalmyndir um kynbundið atferli festist í sessi fremur en að þeim sé kastað fyrir róða“ (bls. 233). Slík nálgun dragi athyglina frá margbreytileika og margróddun kvenna og samspili einstaklingseinkenna, kynferðis og aðstæðna. Hér má greina fyrirboða þróunar í átt til póstkenninga sem orðnar voru ríkjandi í erlendum rannsóknum og Guðný tók upp í næstu rannsókn á forystu og kynferði sem fjallað er um í 9. kafla. *Orðræður um árangur, skilvirkni og kyngervi við stjórnun menntastofnana* er eigindleg rannsókn sem Guðný gerði árið 2001 meðal kvenskólastjóra á öllum skólastigum. Leitað var svara við því hvernig orðræður um árangursstjórnun og kyngervi birtast í frásögnum kvennanna. Guðný segist styðjast við félagslega mótunarhyggju og svokallaðan póststrúktúralisma með „kvennafræðilegu ívafi“ (bls. 237). Lykillhugtök í rannsókninni eru m.a. *orðræða, kyngervi, hugverur og skilvirkni*. Þetta er metnaðarfull rannsókn þar sem könnuð eru áhrif menntapólitískrar stefnumótunar á kvenstjórnendur á vettvangi menntunar. Í rannsókninni er einnig spurt grundvallarspurninga um þau gildi sem íslenskt samfélag hvílir á og þær afleiðingar sem mismunandi gildagrunnur getur haft fyrir skóla og samfélag.

Í eftirmála veltir Guðný því fyrir sér hvað hafi mótað sig sem fræðimann á sviði menntunar, forystu og kynferðis. Hér ræðir hún einnig sýn sína á þróun fræðasviðsins, starf háskólakennara og hvert stefni í jafnréttis- og menntamálum. Í anda þeirrar femínísku afstöðu að aðgreina ekki einkalíf og opinbert líf staldrar höfundur við í sjálfsskoðun og fléttar frásagnir af atvikum í eigin lífi og þroskasögu saman við sögulegan fróðleik um kvennabaráttu og pólitík á Íslandi og leggur mat á hverju hún hafi skilað. Höfundur ræðir þrjú þekkingarfræðileg sjónarhorn sem tekist hafi á innan vísindaheimsins á umræddu tímabili og hvernig hún hafi sjálf stuðst við þau öll á mismunandi tímabilum á ferli sínum. Hún kemst að þeirri niðurstöðu að ekki virðist staðið við lögbundna jafnréttisfræðslu í skólum og að áherslur á jafnrétti í menntakerfinu hafi verið á undanhaldi hér á landi sem víða erlendis undanfarin 10–15 ár. Valdastaða og launamunur kynjanna breytist því mjög hægt þrátt fyrir hátt menntunarstig kvenna. Ástæðurnar telur höfundur vera ýmsar en flestar endurspeglar þær í áherslu á svokallaða árangursstjórnun sem hafi orðið ráðandi með nýfrjálsbyggjuni sem einkennt hafi íslenska menntastefnu frá 1991. Þessa stefnu telur Guðný geta unnið gegn jafnrétti.

Guðný gerir sér far um að fjalla um hugmyndir, kenningar og hugmyndakerfi í samhengi við þá menntapólitísku strauma sem ríkjandi eru á hverjum tíma. Samspil umhverfis, fræða og stofnana er þannig rauður þráður í rannsóknum hennar og um

leið eitt af hennar aðalsmerkjum sem fræðimanns. Í þessu felst viðurkenning á því að skóli og skólastarf séu ekki einangruð fyrirbæri heldur mótist starf og starfshættir af pólitískum stefnum og straumum utan veggja skólans. Í slíkri nálgun felst fræðileg djörfung, ekki síst þegar um er að ræða yfirlýstan femínista og brautryðjanda í kvennarannsóknnum og fyrrverandi stjórnámamann. Að þessu leyti sver Guðný sig mjög í ætt við ástralskar og nýsjálenskar fræðikonur á borð við Blackmore, Sinclair og Strachan sem hún vísar tíðum til. Víða í skrifum Guðnýjar er vikið að áhrifum nýfrjáls-
hyggjunnar á stöðu jafnréttismála. Niðurstaða hennar er sú að meðan nýfrjálshyggja sé ráðandi stefna í menntamálum sé brýnt að skoða jafnréttismál í víðu samhengi. Til þess telur Guðný nauðsynlegt að beita svonefndum jafnréttismælikvörðum. Vegna þess hversu víða Guðný vísar til nýfrjálshyggju sakna ég þess að í bókinni er ekki að finna heildstæða umfjöllun um þessa stefnu og birtingarform hennar í mennta-
pólitískri stefnumótun.

Hér skal á það minnt að fræðasviðið stjórnun og forysta hefur mikla karllæga slag-síðu. Námsefnið er að stærstum hluta samið af körlum og hvílir á rannsóknum sem gerðar hafa verið af körlum meðal karla. Síðustu þrjá til fjóra áratugina hafa verið gefnar út bækur um stjórnun og forystu sem annaðhvort eru byggðar á athugunum á stjórnunarháttum kvenna eingöngu eða beggja kynja. Flestar bókanna eru skrifaðar af konum. Bók Guðnýjar er af þessu tagi þótt hún taki til fleiri þátta en forystu og kynferðis. Í bókinni er lítið fjallað um dagleg störf stjórnenda, um kenningalegan grunn stjórnunar og forystu eða hvernig megi efla forystu í skólum. Hún kemur því ekki í stað þess efnis sem er lagt til grundvallar námi í menntastjórnun en er mikilvæg viðbót við það. Með hóflegri bjartsýni má leyfa sér að vona að þeir tímar renni upp að í öllum námsbókum takist að samþætta sjónarmið beggja kynja þannig að á hvorugt halli.

Mikill fengur er að bók Guðnýjar. Hún á erindi til allra þeirra sem láta sig jafnréttismál varða en einkum til foreldra, kennara og stjórnenda á öllum skólastigum. Síðast en ekki síst á hún brýnt erindi við þá sem bera ábyrgð á kennaramenntun. Í upphafi bókarinnar bendir Guðný á hversu lítil tengsl virðast vera milli fræðilegra rannsókna og skólastarfs og hversu alvarleg sú staða sé (bls. 16). Hún lýsir þeirri von sinni að bókin og námskeiðin sem hún hefur staðið fyrir verði „lód á þá vogarskál að þekkingin verði sem heildstæðust og að fræðin, jafnréttisbaráttan, skólinn og stjórnvöld styðji hvert annað betur en hingað til – til stuðnings auknu jafnrétti, virkara lýðræði og betra þjóðfélagi“ (bls. 23). Það er mat mitt að efni bókarinnar sé einmitt vel til þess fallið að mynda slíkt net þekkingar og skilnings milli umræddra hópa.

Um höfund

Steinunn Helga Lárusdóttir (shl@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1975, M.Ed.-prófi í menntastjórnun frá Háskólanum í Illinois, Urbana-Champaign árið 1982 og doktorsprófi frá Lundúnaháskóla 2008. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að skólastjórnun, skólaþróun og kynjafræðum.



Leiðbeiningar fyrir greinahöfunda

Tímaritið *Uppeldi og menntun* kemur út tvisvar á ári. Greinar til birtingar í vorhefti tímaritsins þurfa að berast fyrir 1. október og greinar til birtingar í haustheftinu fyrir 1. maí. Allar greinar skal senda til ritstjóra á tölvutæku formi.

Ritnefnd tekur afstöðu til þess hvort grein fæst birt í tímaritinu. Við ákvörðun um birtingu greina er í fyrsta lagi tekið mið af þeirri stefnu að um sé að ræða fræðilegar og/eða rannsóknartengdar greinar, í öðru lagi að þær eigi erindi til þeirra sem sinna uppeldis- og menntamálum. Í þriðja lagi verður gætt að heildarsvip tímaritsins hverju sinni.

Meginreglan er sú að innsendar greinar hafi ekki birst annars staðar. Undantekning er gerð frá þessari reglu ef ritnefnd telur greinar sem birst hafa í viðurkenndum erlendum fagtímaritum eftirsóknarverðar til birtingar á íslensku. Erlendum fræðimönnum er heimilt að birta efni í tímaritinu á ensku. Fyrsti höfundur greinar er jafnframt ábyrgðarmaður.

Ef ritnefnd metur greinina svo að hún eigi erindi í tímaritið og uppfylli kröfur um efni og framsetningu er hún send til a.m.k. tveggja aðila til ritrýningar. Grein sem samþykkt er með fyrirvara um að brugðist sé við faglegum ábendingum er send til greinarhöfundar til lagfæringar í samræmi við ábendingar ritrýna og ritstjórnar. Höfundur sendir greinina síðan aftur til ritnefndar með greinargerð um þær breytingar sem hann hefur gert á greininni.

Framsetning efnis

Miðað er við að framsetning efnis sé í samræmi við venjur sem gilda í virtum erlendum tímaritum um uppeldis- og menntamál. Miðað er við APA kerfið við framsetningu efnis, þetta á m.a. við um gerð heimildaskrár, tilvísanir í texta, töflur og myndir, kafla-fyrirsagnir og lengd beinna tilvitnana. Reglur um framsetningu má finna t.d. í *Handbók Sálfræðiritsins* (1995) eftir Einar Guðmundsson, *Gagnfræðakver handa háskólanemum 4. útgáfa* (2007) eftir Friðrik H. Jónsson og Sigurð J. Grétarsson og *Publication Manual of the American Psychological Association 5. útgáfa* (2001). Vitna skal til skírnar- og föðurnafns íslensks höfundar en ekki föðurnafns eingöngu eins og gildir um erlenda höfunda. Jafnframt skal raða íslenskum höfundum í heimildaskrá samkvæmt skírnar-nafni þeirra. Ætlast er til að beinar tilvitnanir úr erlendum tungumálum séu þýddar á íslensku.

Handrit skulu vera með 12 pt. lettri (Times New Roman) og línubili 1,5. Einfalt orðabil skal vera á eftir punkti. Notið íslenskar gæsalappir. Greinar skulu vera vel yfirfarnar með tilliti til málfars og framsetningar.

Lengd handrita skal að jafnaði vera 15–25 blaðsíður. Á forsiðu skal koma fram heiti greinar og nafn höfundar ásamt aðsetri (stofnun/ fyrirtæki). Á eftir forsiðu á að vera u.þ.b.100–150 orða útdráttur á íslensku og annar á ensku. Á þriðju síðu handrits eða við upphaf greinarinnar sjálfrar skal heiti greinarinnar einnig koma fram, án nafns

höfundar. Myndir og töflur skulu vera með sem einföldustu sniði og á sérsíðum aftast í handriti en merkt við í handritinu hvar þær skulu staðsettar (t.d. tafla 1 hér).

Viðmiðarnir við ritrýningu

Greinarhöfundum er bent á að við ritrýningu greina er einnig lögð áhersla á eftirfarandi þætti:

- Útdráttur sé í samræmi við innihald og titill lýsandi.
- Efnistöfum og tilgangi sé lýst í inngangi.
- Grein sé gerð fyrir fræðilegu samhengi og nýjustu rannsóknum, mikilvægi rannsóknarefnisins, tilgangi rannsóknar, rannsóknarspurningum, rannsóknarsniði, rannsóknaraðferðum og úrvinnslu gagna.
- Niðurstöður séu settar skýrt fram, studdar gögnum og rannsóknarspurningunum svarað.
- Ályktanir séu studdar gögnunum og fræðilegri umræðu.
- Greinin bæti við skilning og þekkingu á sviðinu og leggi af mörkum til rannsókna, starfsvettvangsins eða stefnumörkunar á sviði uppeldis- og menntamála.
- Uppbygging greinarinnar sé skilmerkileg með tilliti til inngangs, meginmáls og niðurlags.
- Vandað sé til frágangs og málfars.